



المؤسسة العربية للأبحاث العلمية  
وتنمية الموارد البشرية

# أنتروولوجيا التعلم



أستاذ دكتور  
وليد كمال عفيفي القفاص

الناشر: المكتبة العصرية

















المؤسسة العربية للإستشارات العلمية  
وتنمية الموارد البشرية

# أنثروبولوجيا التعلم

إعداد

**أ.د. وليد كمال عفيفي القفاص**

أستاذ علم النفس التربوي ورئيس قسم التقويم  
بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

٢٠١٠م



الناشر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.  
جمهورية مصر العربية- المنصورة- برج المعمورة- ش. حسني مبارك  
(المشاية) بجوار فندق مارشال الجزيرة.

هاتف: +20 50 2221875 - +20 50 2342006  
فاكس: +20 50 2355055 رقم بريدي: 35111  
بريد الكتروني: m\_bindary@yahoo.com

اسم الكتاب: أنثروبولوجيا التعلم .  
المؤلف: د/ وليد كمال عفيفي.  
الطبعة الأولى : ٢٠١٠  
رقم الايداع بدار الكتب: ٢٠٠٩/١٤٤٧٧  
I.S.B.N 978-977-410-185-6:

حقوق الطبع و النشر: جميع حقوق الطبع و النشر محفوظة للمؤلف و لا يجوز اقتباس  
جزء من هذا الكتاب ،أو تصويره ،أو إعادة طبعه ،أو اختزاله  
بأية وسيلة إلا بإذن مكتوب و مسجل رسميا من المؤلف.



**إهداء**

إلى زهرة العمر كمال  
وهو بخطو أولى خطواته  
في مشوار التعلم







## ( ب )

### مقدمة:

تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معاً في تصنيف ثنائي يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التي تكتفى بالتعرف على التغير في السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التي تسعى للتعرف على الفروق في العمليات المعرفية في محاولة لتفسير التغير في السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة .

فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، إعادة إنتاجها، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم، وإيجاد معاني جديدة، وتكوين الفلسفة الشخصية Personal Philosophy .

هذه التصورات الكيفية تعد انعكاساً للتطورات الحديثة في علم النفس المعرفي ونماذج تجهيز المعلومات، والتي تسعى لمواجهة المشكلات التي تحاصر البحث التربوي، مما أسفر عن ذلك ظهور عدد كبير من الدراسات التي تسعى لفهم العمليات العقلية المعرفية المستخدمة في التعلم الإنساني .

وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور مجموعة من التصورات التي تحاول أن تصف الطرق المختلفة التي يستخدمها الطلاب في فهم المعلومات وتكوين المفاهيم والمبادئ، فالمدخل للتعلم الفعال effective schooling هو أن نفهم مجال أساليب تعلم الطلاب وأن نصمم برامج التدريس التي تتناسب.



## ( ج )

لذا يجب توجيه السعي التربوي نحو تحسين العمليات المعرفية المسئولة عن نواتج التعلم الملاحظة والمفسرة لها، تلك الفكرة التي نشأت وتطورت من أجلها العديد من التصورات النظرية في علم النفس المعرفي ونماذج تجهيز المعلومات، إلا أن أغلب المساعي التربوية السابقة لتحسين مخرجات التعلم (من منظور علم النفس المعرفي) ظلت محصورة في التدريب على تبني العمليات والاستراتيجيات المعرفية الأكثر نجاحا.

ويمثل البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في علم النفس التربوي ، يبحث التعلم الإنساني من منظور الترتيب الثاني **"second order perspective** بمعنى وصف التعلم من وجهة نظر المتعلم، بدلا مما كان سائدا من قبل في البحوث التقليدية في التعلم الإنساني من منظور الترتيب الأول **First order perspective**، حيث كان التركيز في تلك البحوث منصبا على وصف الأوجه المختلفة للحقيقة، وكان اهتمام الباحث موجها إلى مراقبة المتعلم (كيف يعمل)، وإلى بعض مجالات عالمه (بيئته الدراسية) ووصفه كما يراه من وجهه نظره .

وتعتبر هذه الدراسات المحاولات الأولى لفحص ما يسمى علم عادات تعلم الإنسان **Anthropology of learning** أو علم وصف ظاهرات التعلم **Phenomenology learning**، الخاص بكيفية عمل الطلاب داخل المهام الأكاديمية ، العوامل داخل البيئة الأكاديمية التي تؤثر في طرقهم في الدراسة، والتغيرات المعرفية التي تحدث لدى الطلاب أثناء سنوات دراستهم.



( د )

وفى إطار منظور الترتيب الثاني ، تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات لبحث التعلم الإنسانى منها دراسة باسك "Pask" ١٩٧٦ التى أجريت فى إطار نظام المحادثة ، حيث تم دفع الطلاب للعمل من خلال استراتيجياتهم المفضلة فى التعلم، وعن طريق تحليل بروتوكولات التدريس المرتد تم التمييز بين أسلوبين للتعلم المتسلسل "Serial list" الذى يسير خطوة بخطوة، يقدم فروض بسيطة يركز على صفة واحدة للمهمة، أما الكلى "Ho list" فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروض معقدة تأسست على صفات عديدة فى نفس الوقت.

ويميز مارتون وسالجو Marton and Saljo ١٩٧٦ بين أسلوبين لقراءة المقالات الأكاديمية ، الأسلوب العميق Deep ويشمل محاولة نشطة من جانب المتعلم لفهم معنى "النص" لشرح الشواهد فى علاقتها بالخاتمة أو الخلاصة ، ولربط الأفكار المشتملة فى المقال بالمعلومات والخبرات السابقة، أما السطحي Surface فيميل إلى تذكر الحقائق والأفكار متقطعة ، ويكون قلقا لإدراكه حاجته إلى إعادة إنتاج المعلومات فى وقت لاحق، وينظر إلى مهمة محددة بمعزل عن النص ككل.

وتقسم برومبي Brumby ١٩٨٢ الأساليب المعرفية إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى : اهتمت بإدراك الطلاب للمشكلة أو المهمة، وفيها

يمكن تصنيف الطلاب إلى :

أولا : طالب يجزئ المشكلة إلى أجزائها المكونة ويدرسها خطوة بخطوة ككيانات منفصلة فى معزل عن بعضها.



ثانيا : طالب ينظر نظرة عامة للمهمة ككل ويعمل على تجميع وربط مكوناتها الفرعية المختلفة.

داخل النظرة الأولى يمكن ذكر "الاستقلال عن المجال" عند وتكن Witikin وأسلوبه المترابط "Aritculated" ١٩٧٧، المتسلسل "Serial list" عند باسك "Pask" ١٩٧٢، التحليلي "Analysis" عند برونر "Bruner" ١٩٦٠، الجزئي "Atomist" عند سيفسون "Svensson" ١٩٧٧ "الإنتاج التقاربي" عند جيلفورد "Guilford" ١٩٦٧، كما أن خطوات نموذج المثير - الاستجابة للتعلم عند سكر "Skinner" تقترح هذا المدخل للتعلم.

وداخل النظرة الثانية توجد أزواج الأساليب المذكورة فيما قبل ، "الاعتماد على المجال" و "الأسلوب الجواب" Global عند وتكن "Witikin" "الكلية" "Holist" عند باسك "Pask" ، "الحس" "Intuitive" عند برونر "Bruner" "الكلية" "Holist" عند سيفسون "Sevensson" "الإنتاج التباعدي" عند جيلفورد "Guilford" ، كما أن هذه النظرة لها أصداء في نظرية الجشطالت.

المجموعة الثانية : اهتمت بطريقة الدمج في البنية المعرفية الراهنة وفيها يمكن تصنيف الطلاب إلى :

أولا: مدخل التذكر مع قدرة ضعيفة على دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية الراهنة للتعلم.

ثانيا : الدمج الفعال للمادة الجديدة في البنية المعرفية الراهنة للتعلم.



## ( و )

داخل النظرة الأولى يمكن ذكر "Rote Memorizing" الصم عند فيرتهيمر "Werthiemer" ١٩٤٥، "التعلم الصم" "Rote learning" عند أوزيل "Ausbel" ١٩٦٨، "المعالجة السطحية" "Surface processing" عند مارتون "Marton" ١٩٧٥، "التعلم بالعمليات" "Operation learning" عند باسك "Pask" ١٩٧٦.

داخل النظرة الثانية توجد أزواج الأساليب المذكورة فيما قبل، "التفكير الإنتاجي" "Productive thinking" عند فيرتهيمر "Werthiemer" "التعلم ذو المعنى" "Meaning learning" عند أوزيل "Ausubel" "المعالجة العميقة" "Deep processing" عند مارتون "Marton" "التعلم بالفهم" "Comprehension learning" عند باسك "Pask".

من خلال هذا التصنيف يتضح أن أسلوب التعلم له جذوره البعيدة في التراث النفسي، وقد تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات بغرض بحث العلاقة بين أساليب تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي، كشفت نتائج بعضها عن تفوق مجموعات الطلاب ذوي الأسلوب العميق على مجموعات الطلاب ذوي الأسلوب السطحي، في حين كشفت نتائج بعض الدراسات عن تفوق مجموعات الطلاب ذوي الأسلوب السطحي على مجموعات الطلاب ذوي الأسلوب العميق.

يتألف الكتاب من جزأين، الأول منهما يتناول المفاهيم الأساسية لأساليب التعلم وعادات تعلم الإنسان وكذلك النماذج الأساسية المفسرة لعمليات التعلم الإنساني، منتهياً بالأداة الأولى المنتمية لأحد هذه النماذج والمراجع الخاصة بهذا الجزء.



( ز )

أما الجزء الثاني فيشمل مجموعة من الدراسات التي أعدها المؤلف في إطار انثربولوجيا التعلم و الأدوات المستخدمة في كل دراسة منها و المراجع الخاصة بكل منها ، و كانت هذه الدراسات بعناوين :

- إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمدخلهم للدراسة.

- دراسات في أنثربولوجيا التعلم.

- تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم

(في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج (دراسة تجريبية).

- التركيب العلاقي و اتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب

عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مدخلهم للدراسة.

بنها في ٢٥/٢/٢٠٠٩

وليد كمال عفيفي القفاص

أستاذ علم النفس التربوي



( ح )

الفهرس

الصفحة	الموضــــــــوع
أ	إهداء .....
ب-ز	مقدمة الكتاب .....
ح-ل	الفهرس .....
١-١٠٩	<b>الجزء الأول : المفاهيم و النماذج الأساسية</b>
٣	مفهوم أسلوب التعلم .....
٤	مكونات أسلوب التعلم .....
٨	أساليب التعلم والأساليب المعرفية .....
١٠	نماذج وأساليب التعلم .....
١٠	تصور مارتون وسالجو .....
١٧	نموذج باسك .....
٢٦	نموذج بيجز .....
٣٦	نموذج لتوستل .....
٤٤	الدراسات الأساسية .....
٧٦	استبيان أساليب التعلم .....
٧٩	استبيان أساليب التعلم الصورة المعدلة .....
٩٨-١٠٩	المراجــــــــع .....



( ط )

الصفحة	الموضوع
٤٢١-١١٠	الجزء الثاني
١٨٢-١١٣	الجزء الثاني (١) إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمدخلهم للدراسة
١١٥	مقدمة الدراسة .....
١٢٠	هدف الدراسة .....
١٢٠	مصطلحات الدراسة .....
١٢١	الاطار النظرى للدراسة .....
١٢٢	مداخل الدراسة .....
١٢٧	الدراسات السابقة .....
١٣٠	تعليق عام على الدراسات السابقة .....
١٣١	فروض الدراسة .....
١٣١	عينة الدراسة .....
١٣٢	أدوات الدراسة .....
١٤٨	نتائج الدراسة .....
١٦٢	مناقشة النتائج .....
١٦٦	توصيات ومقترحات .....
١٦٩-١٦٧	قائمة المراجع .....
١٧٢	أدوات الدراسة .....
١٧٣	قائمة مداخل ( طرق ) الدراسة .....
١٧٣	إستبيان إدراكات المقرر الدراسي .....



( ي )

الصفحة	الموضوع
	<b>الجزء الثاني (٢)</b>
٢٣٧-١٨٣	<b>دراسات في أنثروبولوجيا التعلم</b>
١٨٥	مقدمة
١٨٦	<b>مستوى المعالجة (في ضوء تصور مارتون و سالجو) وعلاقته بنتائج التعلم</b>
١٩٢	مشكلة الدراسة
١٩٣	عينة الدراسة
١٩٣	إجراءات الدراسة
١٩٦	نتائج الدراسة
٢٠٠	<b>استراتيجية التعلم (في ضوء تصور باسك) وعلاقتها بنتائج التعلم</b>
٢٠٠	استراتيجيات التعلم
٢٠٤	مشكلة الدراسة
٢٠٥	عينة الدراسة
٢٠٦	إجراءات الدراسة
٢٠٧	نتائج الدراسة
٢١٢	<b>الفحص الأمبريقي لصلاحية كل من تصوري مارتون وباسك في وصف طرق تعلم الطلاب المصريين</b>
٢١٢	مقدمة
٢١٧	مشكلة الدراسة



( ك )

الصفحة	الموضوع
٢٢١	نتائج الدراسة
٢٢٨	مناقشة النتائج
٢٣٧-٢٣٣	قائمة المراجع
٢٩٤-٢٣٩	الجزء الثاني (٣) تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم (في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج.
٢٤١	مقدمة .....
٢٤٦	مشكلة الدراسة .....
٢٥٥	عينة الدراسة .....
٢٥٧	أدوات الدراسة .....
٢٦١	إجراءات الدراسة .....
٢٦٥	نتائج الدراسة .....
٢٧٧	مناقشة النتائج .....
٢٩٤-٢٩٠	قائمة المراجع .....
٤٢١-٢٩٥	الجزء الثاني (٤) التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهاتهم الدافعية ومداخلهم للدراسة
٢٩٧	مقدمة .....
٢٩٨	مشكلة الدراسة .....



( ل )

الصفحة	الموضوع
٣٢٢	عينة الدراسة .....
٣٢٣	أدوات الدراسة .....
٣٣٤	المفاهيم الأساسية للدراسة .....
٣٤٣	مداخل الدراسة .....
٣٧٩	نتائج الدراسة .....
٣٨٩	مناقشة النتائج .....
٤٠٧-٣٩٩	قائمة المراجع .....
٤١١-٤٠٨	قائمة تصورات الطلاب عن التعلم (الصورة النهائية) .....
٤١٦-٤١٢	مقياس التوجه الدافعي (الصورة النهائية) .....
٤٢١-٤١٧	قائمة مداخل ومهارات الدراسة لدى الطلاب (الصورة النهائية) .....







# **الجزء الأول**

## **المفاهيم و النماذج الأساسية**

- مفهوم أسلوب التعلم.
- مكونات أسلوب التعلم.
- أساليب التعلم والأساليب المعرفية.
- نماذج وأساليب التعلم.
- الدراسات الأساسية.







## الجزء الأول

### المفاهيم و النماذج الأساسية

#### مفهوم أسلوب التعلم :

يذكر وتكن وآخرون "Witken et.al" ١٩٧٧ فى (٥٤ : ٢٠٣) أن كلمة أسلوب تعني طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد فى نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية، ويشير جريجورك "Gregorc" ١٩٧٩ (٤٤ : ١١١) إلى أن الأسلوب يبدو فى جذوره أنه طبيعي ويتميز بالنمو معاً.

ويتفق كيف "Keef" ١٩٨٢ (٤٤ : ١١١) مع رأى جريجورك "Gregorc" فيذكر أن الأساليب تعكس تشفير جيني (وراثي) ، النمو الشخصى ، والتكيف مع البيئة ، ويعرف الأساليب بأنها أبنية فرضية تساعد فى تفسير عملية التعلم والتدريس فهى صفات ثابتة نسبياً فى سلوك المتعلمين الأفراد.

ويرى شمك "Schmack" ١٩٨٢ (٧٣ : ١٣٢) أن استراتيجية التعلم هى قطاع من أنشطة معالجة المعلومات التى يستخدمها الفرد حينما يواجه مهمة تعلم، وحينما يظهر الفرد تفضيل لاستخدام استراتيجية محددة، فإنه بذلك قد حدد أسلوب تعلم معين.

ويشير أبو حطب وصابق ١٩٨٤ (٤٦ : ٥١١) إلى أنه " يقصد بأساليب التعلم الطرق الشخصية التى يستخدمها الأفراد فى التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم"، ويتفق معهما فى ذلك محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣ : ٥٤) ،

(١٣٣ : ٦٤) رمضان محمد ١٩٩٠ (١٩ : ٢٧) ، ومحمد غنيم ١٩٩٢ (١٤ : ٥٧).

ويعرف زياد حمدان ١٩٨٥ (٣٨ : ٥٨) أساليب التعلم بأنها الطرق التي يدرك بها أفراد التلاميذ معاني الأشياء التي يخبرونها سواء كانت هذه بشرية أو تربوية أو اجتماعية أو مادية.

وباستعراض التعريفات السابقة لمفهوم أسلوب التعلم، يتضح أن هناك مجموعة من الباحثين تنظر إلى أساليب التعلم على أنها طرق للتعامل مع أو الاستجابة لبيئة التعلم ككل ، ومن هؤلاء ، يمكن وكيف وزياد حمدان ، وعلى الجانب الآخر هناك مجموعة من الباحثين ينظرون إليها كطرق لمعالجة المعلومات منهم ، شمك وأبو حطب وصديق ومحمود عوض الله ورمضان محمد ومحمد غنيم ، ويتفق الباحث الحالي مع أصحاب وجهة النظر الثانية ، حيث يرى أن أسلوب التعلم يتضح حينما يبدأ للفرد في مواجهة مهمة تعلم فقط.

### مكونات أسلوب التعلم :

يذكر كيف "Keef" ١٩٨٢ (٤٣-٥٣ : ١١١) أن لأسلوب التعلم ثلاثة مكونات أساسية هي : مكون معرفي ، وجداني ، وفسيولوجي ، وبالنسبة للمكون المعرفي فقد حددت ، كيف بأنه عادات معالجة معلومات تمثل الأسلوب النموذجي للتعلم في الإدراك ، التفكير ، وحل المشكلات، والتذكر . ويذكر أمثلة لهذه الأساليب منها : الاستقلال في المجال في مقابل الاعتماد على المجال، والكل في مقابل التحليلي ، والتأمل في مقابل الاندفاع. أما المكون الوجداني فيعرفه كيف بأنه عمليات دافعية ظهرت كأسلوب



نموذجي للمتعلم لاستثارة وتوجيه ، ومساندة السلوك، ويرى أن المكون الوجداني ، ناتج لمجموعة كبيرة من المؤثرات مثل البيئة الثقافية، وضغوط الوالدين ، والأقران، وممارسات المدرسة، وعوامل الشخصية التي تشمل القيم، ويذكر أمثلة لهذه الأساليب منها : المستوى المفاهيمي والذي يصف درجة البناء التي يحتاجها الفرد ليتعلم بكفاءة ، ومركز التحكم الذي يصف القوى داخل شخصية الفرد ، والتي توجه أو تستحث للفعل.

في حين أن المكون الفسيولوجي يمثل أساليب استجابة مؤسسة بيولوجيا والتي ظهرت في الفروق المرتبطة بالجنس ، وصحة وتغذية الشخصية، ورد الفعل للبيئة الفيزيائية ، فكلها عوامل فيزيائية تكون ضمن المؤثرات على التعلم المدرسي ، فالطالب الذي يكون جائعا أو مريضا يسلك بشكل مختلف عن الأصحاء ، كما أن هناك عناصر فيزيائية تؤثر على التعلم وهي الضوء والصوت ، ودرجة الحرارة ، وكذلك نجد أن تواتر الوقت **Time Rhgthms** يمثل اختلافات شخصية في قابلية التعلم ترتبط بوقف من اليوم ، فهناك متعلمون يحصلون أفضل في الصباح المبكر، وآخرون في الظهر.

ويرى الباحث هذا التصور يعد نموذجا شاملا لمكونات أسلوب التعلم ، إلا أنه هناك اعتراضين ، أولهما تناول "كيف" للأساليب المعرفية كأمانة للمكون المعرفي لأسلوب التعلم مما يشير إلى تداخل في استخدام كلا المفهومين ، وهذا ما سوف نتناوله بالتفصيل في الجزء التالي ، أما الاعتراض الثاني فيتمثل في التعارض بين اعتبار المكون الفسيولوجي أحد مكونات أسلوب التعلم ، وفكرة الثبات النسبي لأساليب التعلم ، والتي تتغير - في إطار هذا التصور - تبعا للحاجة إلى الطعام أو المرض أو التعرض للمؤثرات الفيزيائية المتغيرة.

ويرى "جريجورك" "Gregorc" ١٩٧٩ (٣٨ : ١٤٠) أن أسلوب التعلم يتكون من سلوكيات تعمل كمؤشرات لكيفية تعلم الفرد من بيئته وكيفية تكيفه معها، كما أنه يعطي دليلاً لكيفية عمل عقل الفرد.

ويحدد تشيلد "Child" ١٩٨٣ (٢٢ : ٢٣٥-٢٣٦) مكونين لأسلوب التعلم هما : الأسلوب المعرفي الذي يتضمن الأنماط المميزة لإدراك الشخص وتقديره مما يظهر الشخص في عملية حل المشكلات ، أما المكون الآخر فهو العمليات الوجدانية وتتضمن الخصال الدينامية (الدافعية والمزاجية) التي تؤثر في الفرد أثناء حل المشكلات.

وينكر بيجز "Biggs" ١٩٨٥ (٨٠ : ٢٠٢) أن أساليب التعلم يمكن تصورها كقناة من المتغيرات الوسيطة بين متغيرات المدخلات والاداء الأكاديمي النهائي وأنه قد تم بحثها على أنها التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات المتعددة.

ويرى هيل "Hill" ١٩٧٦ (٣٧ : ٥٨) أن أساليب التعلم تتكون من ثلاث فئات من العناصر هي : وسائل التعلم أو الإدراك ومقررات أو وسائل التفاعل الاجتماعي، ثم صيغ أو نماذج معالجة المعلومات.

وباستعراض المكونات السابقة لأسلوب التعلم ، نجد أن هناك مجموعة كبيرة من الباحثين تؤكد على المكون المعرفي فقط مثل "جريجورك" وشمك ، وأبو حطب وصادق ، كما أن هناك مجموعة من الباحثين أكد على المكونين المعرفي والوجداني لأسلوب التعلم ، ويتفق الباحث الحالي مع أصحاب وجهة النظر الثانية، حيث يرى أن أساليب التعلم عبارة عن طرق شخصية ثابتة نسبياً يملكها المتعلمون عند مواجهة مهام التعلم متأثرة بدوافعهم لاتمام العمل وتوجههم نحوه.



ويذكر "Mopofu & Oakland, 2001" أن تبني الطلاب لواحد من مداخل الدراسة يكون إنعكاس لدافعتهم للتعلم، إدراكهم لخصائص المهمة ، وسياق التعلم. فالمدخل السطحي يكون مصحوب بدافعية لتعلم العناصر الأساسية الواضحة **barest essentials** للمحتوى أو الاعتماد الكبير على التعلم الصم **rote learning** أو أي استراتيجيات تعلم أخرى أكثر سطحية **superficial** في المقابل يرتبط المدخل العميق بالاهتمام الداخلي **intrinsic interest** بالمادة الدراسية ويتضمن مدى واسع من عمليات واستراتيجيات التعلم المفيدة. (على سبيل المثال ، القراءة ، البناء الهرمي للمعرفي والكشف عن رؤى متعددة لنفس المحتوى) لذلك يكون تبني المدخل العميق ضروري لتحقيق مستويات تعلم أعلى كيفاً (على سبيل المثال ، تحليل ، تركيب ، تقويم).

ولقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني ، واختلفت التصورات النظرية المفسرة له ، هذه التصورات يمكن وضعها معا في تصنيف ثنائي يشتمل على فئتين أساسيتين "الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم ، مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة ، فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات ، حفظها ، إعادة إنتاجها ، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات ، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم ، إيجاد معاني جديدة ، وتكوين الفلسفة الشخصية **Personal philosophy** (Lewis, 1994) وقد قام (Purdie & Hattie, 1997) بإضافة تصور قائم على الخبرة **Experiential Perspective** يرى أن التعلم ينتج عن الخبرات اليومية.

ويفترض (Gordon, et.al., 1998) و (Marton, et.al., 1993)

و(Purdie, et.al., 1996) أن تصورات الطلاب عن التعلم تؤثر في مداخل الدراسة أو استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب عند مواجهة مهام التعلم المختلفة.

فالطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ليس أكثر من اكتساب للحقائق ، من الأكثر احتمالا أن يتبنوا مدخلا سطحي للدراسة كطريقة لاكتساب هذه الحقائق، وكذلك الطلاب الذين يروا أن التعلم ليس أكثر من تذكر أو إتقان للتقنيات والصيغ لتطبيقها ، يكونوا أيضا أكثر احتمالا أن يتبنوا المدخل السطحي للتعلم. في الناحية الأخرى ، نجد الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ابتكارا أبنية جديدة للمعنى أو تطوير طرق لتفسير الواقع ، سوف يتبنون المدخل العميق (Marton & Saljo, 1997) .

### أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

ونتيجة لاختلاف وجهات النظر - التي سبق الإشارة إليها - في تحديد مفهوم ومكونات أسلوب التعلم ، فقد حدث تداخل في استخدام مصطلحي الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم في العديد من الكتابات السابقة.

فيتفق كل من كليسمير "Klusmer" ١٩٨٥ في (٢٧: ٦٥) و كيف "Keef" ١٩٨٢ (٤٤-٤٥ : ١١١) على اعتبار الأسلوب المعرفي فئة من فئات أساليب التعلم.

في حين يرى شمك "Schmeck" ١٩٨٢ (٧٣: ١٣٢) أن الأسلوب المعرفي أهم وأشمل من أسلوب التعلم هو الأسلوب المعرفي الذي يبيده الفرد حينما يواجه مهمة تعلم، ويتفق معه في ذلك "رمضان محمد" ١٩٩٠ (٢٧: ٦٠).



أما زياد حمدان ١٩٨٥ (١٩: ٥٨) فيرى تطابق المصطلحين ، ويذكر أنه مهما يكن من اختلاف في الاسم ، فإن كل "من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي" يشير إلى الطريقة التي يتبناها التلميذ في البحث عن معاني الأشياء، ثم معرفته (تعلمه) لهذه المعاني حسب مدركاته الخاصة.

ويرى الباحث أن هناك حدا فاصلا واضحا بين كل من الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم فالأسلوب المعرفي هو طريقة الفرد في حل المشكلات التي تواجهه ، حيث يذكر "تشيلد" ١٩٨٣ (٢٢: ٢٣٥) أن الأسلوب المعرفي يتضمن الأنماط المميزة لأدراك الشخص وتفكيره مما يظهره الشخص في عملية حل المشكلات.

ويشير أبو حطب وصديق ١٩٨٤ (٤٦: ٤٦٤) إلى أنه يوجد عامل هام في سلوك حل المشكلة وهو ما يسمى في الوقت الحاضر بالأسلوب المعرفي، فمعظم التلاميذ لديهم طرق مميزة في حل المشكلات يمكن تصنيفها تصنيفات عامة.

ويذكر أنور الشرقاوي ١٩٩٠ (١٢: ١٣) أن الأساليب المعرفية ليست خاصية للبعد المعرفي من الشخصية وحدة وإنما الشخصية ككل، فقد وجد أن اختبارات الأساليب المعرفية يمكنها قياس جوانب غير معرفية أيضا.

أما أساليب التعلم فهي تشير إلى استراتيجيات الفرد في معالجة كمية من المعلومات متضمنة مجموعة من الخطوات مثل تحليل المعلومات وتقديمها وربطها ومقارنتها بالمعلومات السابقة ، وأخيرا دمجها في البنية المعرفية الراهنة.

كما أننا يمكننا أن نتخذ م المعلومات متضمنة مجموعة من الخطوات مثل تحليل المعلومات ونقدها وربطها أما أساليب التعلم فهي تشير إلى استراتيجية الفرد في معالجة كمية من ومقارنتها بالمعلومات السابقة ، وأخيرا دمجها في البنية المعرفية الراهنة.

كما أننا يمكننا أن نتخذ من طرق الكشف عن كل من الأساليب المعرفية وأساليب التعلم حجة منطقية تؤيد رأى الباحث ، فجميع الاختبارات التى تم وضعها للتعرف على أساليب الطلاب للمعرفة اختبارات موقوتة من مجموعة من المشكلات ، أما الكشف عن أساليب التعلم فيتم عن طريق تقديم مهمة تعلم مثل المقابلات الأدبية ، وبعد قراءتها يقوم الطالب نفسه بوصف طريقته فى تناول المهمة أو من خلال الاستجابة على الاستبيانات التى تصف فقراتها بعض الطرق التى يتخذها الطلاب أثناء التعلم ، وكذلك وصف مجالات دافعية مختلفة، وأحيانا وصف البيئة الفيزيائية ، يختار منها الطالب ما يعتقد أنه يمثل أسلوبه.

### نماذج وأساليب التعلم:

هناك اجتهادات لتفسير عمليات التعلم والتدريس تعكس خطين للبحث مجموعة تهتم بالأبعاد المعرفية للأسلوب ، ومجموعة أخرى تركز على النماذج التطبيقية للتعلم والتدريس والتحليل متعدد الأبعاد للأساليب.

وفى الجزء التالى سوف يتناول الباحث مجموعة من النماذج التى تفسر عمليات التعلم وأساليب تعلم الطلاب التى تم للتوصل إليها فى ضوء كل نموذج.

### نصير مارتون وسالجو Marton & Saljo

فى خلال عامي ٧٦، ١٩٧٧ أجريت مجموعة من الدراسات فى السويد ،



مارتون وسالجو "Marton & Saljo" ٧٦ (أ) (١١٩) ، (٧٦) ب (١٢٠) ،  
سفنسون "Sivensson" ١٩٧٧ (١٣٣) ، فرانسون "Fransson" ١٩٧٧  
(٩٨) ، بغرض بحث قراءة وفهم المقالات الأكاديمية ، مستخدمة مدخل للبحث  
يختلف عن المداخل التقليدية التي تعتمد على المخرجات المقاسة كميًا ، حيث  
أنها تبحث كيفية حدوث عمليات التعلم من منظور الترتيب الثاني - كما يصفها  
الطلاب.

فقد طلب من الطلاب قراءة مجموعة من المقالات الأكاديمية ، وبعد  
الانتهاء من القراءة طلب منها الإجابة عن بعض الأسئلة التي تتعلق بالنص ،  
وبالبعث الآخر يتعلق بكيفية تناول الطلاب للنص.

ولقد اتفقت نتائج التحليل الكيفي لإجابات الطلاب عن الأسئلة -  
في الدراسات الأربع - على تصنيف إجابات الطلاب في أربعة مستويات تشير  
إلى الفروق النوعية في التعلم ، وقد أطلق مارتون وسالجو ٧٦ (أ) (٥ : ١١٩)  
على الأنماط الأربعة المختلفة للإجابة مستويات الناتج.

ولتوضيح هذه المستويات ، يعرض الباحث مثالاً من أحدي هذه  
الدراسات ، دراسة مارتون وسالجو "Marton & Saljo" ٧٦ (ب) (١١٩) :  
(١٢٠) ، حيث قدم الباحثون للطلاب نصاً يناقش نظامين للقبول بالمدرسة ، وأثر  
ذلك على معدلات التخرج ، وبعد الانتهاء من قراءة النص تم تقديم السؤال  
التالي للطلاب :

لماذا يؤدي نظام الاختبار إلى معدل تخرج مرتفع ؟

وقد تم تصنيف إجابات الطلاب في المستويات الأربعة التالية :

أ- أداة الاختبار تم اختيارها لتبنتنا بفرصة النجاح .

"لأن محك الاختبار غالبا ما تم بناؤه على أساس أن الطالب الذي سينجح في امتحانات القبول سوف ينجح خلال ما يأتي فيما بعد أيضا"

وتجدر الإشارة إلى دقة الإجابة ، والتي تعد دليلا على فهم نظام الاختبار.

ب- تم قبول الطلاب الأفضل فقط

"لأنهم يعتبرون صفوة هؤلاء الطلاب"

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابات كانت أقل دقة ، حيث كانت مناسبة للسؤال المطروح ، إلا أنها لم توضح من هم الطلاب الأفضل.

ج- لم يقدر تفسيراً سببياً

"طلاب أكثر يتخرجون عن استخدام هذا النظام"

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابة تعد إعادة لما ذكر في السؤال المطروح ليس إلا.

د- عرض لفكرة لم يتناقش في النص

"فهؤلاء الطلاب الذين لديهم دافع قوى لأداء الاختبارات قد اختاروا نظاما يحقق لهم ذلك"

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الإجابات تمثل استدعاء جزء من النص يبرهن فيه المؤلف على الفروق في معدلات التسرب وليس التخرج، وتم تصنيفها في هذا المستوى (د).



وجدير بالذكر أن الدراسات الأربعة جميعاً قد أشارت إلى الارتباط الهرمي لهذه المستويات الأربعة للنتائج - المستوى أ يتضمن ب الذي يتضمن كل من ج - د ، ويشير مارتون وسالجو **Marton & Saljo ٧٦ أ** (١١٩ : ٧) إلى أنه إذا وجدت فروقاً نوعية في نتائج التعلم ، فمن الواضح أنه توجد فروق مناظرة في عملية التعلم ، بمعنى أنه يوجد اختلاف في الطريقة التي يتناول بها الطلاب عملية التعلم.

وعلى ذلك فقد قام الباحثون في هذه الدراسات بإجراء مقابلات شخصية مع الطلاب ، بغرض الكشف عن الفروق الوظيفية في مستوى المعالجة ، والتي من المحتمل أن تفسر الفروق في نتائج عملية التعلم ، وقد كشفت نتائج تحليل المقابلات الشخصية - في جميع الدراسات - عن مستويين مختلفين للمعالجة ، قد ظهر بوضوح من خلال تعليقات الطلاب على الكيفية التي يتناولون بها النص وهما :

#### - المستوى السطحي للمعالجة **Surface level processing**

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذي يواجه انتباهه نحو تعلم النص ذاته ، أي أن المتعلم لديه مفهوم - إعادة الانتاجية **Reproductive** - عن التعلم ، بما يعني أنه يكون مضطراً إلى الالتزام باستراتيجية التعلم الصم (١١٩ : ٧)

#### - المستوى العميق للمعالجة **Deep level processing**

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذي يواجه انتباهه نحو المحتوى المقصود لماذا التعلم (ما دلالاته) ، بمعنى أنه يهتم بفهم ما يريد المؤلف أن يقوله ، على سبيل المثال مشكلة علمية ، أو مبدأ علمي معين (١١٩ : ٨)

وقد قام مارتون وسالجو **Marton & Saljo ٧٦ أ** (١١٩ : ٤-١١)

بإجراء دراسة بغرض بحث العلاقة بين مستوى النتائج ومستوى المعالجة وأوضحت نتائجها ارتباط المستويين (جـ ، د) للنتائج بالمستوى السطحي للمعالجة ارتباطاً تاماً - حيث لم تظهر حالة شاذة واحدة - وكذلك ارتباط المستوى (أ) للنتائج بالمستوى العميق للمعالجة ، أما المستوى (ب) للنتائج فقد تبني معظم طلابه مستوى معالجة غير واضح وباقي الطلاب تبنيوا مستوى عميقاً للمعالجة.

وقد أيدت الدراسات الثلاثة الأخرى هذه النتائج بالرغم من اختلاف مواد التعلم المستخدمة في تلك الدراسات ، كما أيدت تلك النتائج أيضاً بنتائج دراسية روسم وشنك Rossum & Schenk (٧٣-٨٣ : ١٣٠) ومرزوق عبد المجيد ١٩٩١ (٦٨ : ٤٢٩-٤٤٢).

ويحدد فرانسون "Fransson" ١٩٧٧ (٩٨ : ٢٤٨) مستويين للانتباه بالإضافة إلى مستويين للمعالجة ، فنجد داخل كل مستوى للمعالجة بعض الطلاب يعملون بتركيز شديد ، بينما آخرون بدا أنهم مقتنعين بتكوين انطباع عام.

ويميز سيفنسون Sivensson ١٩٧٧ (١٣٣ : ٢٣٧) بين طريقتين لتناول النص هما الطريقة الجزئية "Atomistic" وهي تظهر عندما يصف الطلاب نشاطاتهم متضمنة التركيز على المقارنات النوعية ، والتركيز على أجزاء من النص أكثر من أجزاء أخرى لها أهمية أكبر ، وحفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة، مما يظهر افتقارهم للتوجه نحو النص كوحدة كاملة.

أما الطلاب نوى الطريقة الكلية فهم يتميزون بمحاولاتهم لفهم المعنى الكلي للنص وذلك للبحث عن هدف المؤلف من النص ، وذلك لربط النص بسياق حديث المؤلف لانتقاء الأجزاء الرئيسية من حجج المؤلف المؤيدة.



ويرى الباحث أن هذا الوصف يتماثل مع التمييز بين مستويي المعالجة العميقة والسطحية عند مارتون وسالجو **Maton & Saljo** ، إلا أن المصطلحات (جزئي - كلي) المختارة في هذا الوصف فقد تم اختيارها لتلاقى التمييز بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج عند مارتون وسالجو ، حيث نجد المعرفة ومهارة التعلم حتى الاتقان **learning to learn** عند سيفنسون **"Sivensson"** يبدو أنهما شيء واحد.

وعن الفروق النوعية في التذكر فقد قام سالجو **Saljo** ١٩٧٥ في (٩٨: ٢٤٩ - ٢٥٠) بتحليل إجابات أسئلة التذكر الحر ، مما أسفر عن تحديد ثلاث مستويات للناتج هي:

#### - الإشارة العابرة **Mentioning**

وفيه يشير الطلاب إلى أن المؤلف وقد ناقش مشكلات محددة بدون ذكر أية معلومات.

#### - الوصف **Describing**

وفيه يقدم الطلاب وصفا مفصلا جدا ودقيقا للمقدمة المنطقية، ثم يتركوا الجزء الأكثر أهمية المسمى بالاستنتاجات والتي يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة أي وصف الحالة الحقيقية فقط.

#### - التوجه إلى الخاتمة **Conclusion Oriented**

وفيه يقوم الطلاب تعليلا للمحتوى المقصود ، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله في نص محدد ، فهو يشتمل على الأسباب والآثار والاستنتاجات التي يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته.

وقد توصل مارتون وسالجو **Marton & Saljo ١٩٧٦** (١٢٠: ١٢١) إلى ثلاثة مستويات للإجابة عن أسئلة التذكر مماثلة تماما للمستويات التي حددها سالجو **Saljo ١٩٧٥** ، ويشير إلي أن وصف الفروق النوعية في التذكر يتبع نفس النموذج الهرمي ، مثل وصف إجابات الأسئلة النوعية (مستويات الناتج).

وقد قام فرانسون **"Fransson" ١٩٧٧** (٩٨: ٢٥١) بدراسة العلاقة بين مستويات ناتج عملية التذكر ومستويي المعالجة (عميق- سطحي) وأوضحت النتائج ميل الطلاب السطحيين إلى تقديم ملخصات وصفية كاملة، بينما نجد المعالجون من المستوى العميق موزعين على مستويات الناتج - مع زيادة تواجدهم في المستوى الأعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معالجة المستوى العميق تتيح للطلاب فرصة اختيار الاستراتيجية تبعاً لإدراكه لمتطلبات موقف الاختبار، أما معالجة المستوى السطحي فتعني الطالب لنمط واحد من الأداء فقط ، وهذا ما أكدت عليه نتائج مجموعة كبيرة من الدراسات ، منها دراسة مارتون وسالجو **Marton & Saljo ٧٦ ب (١٢٠: ١١٥-١٢٧)** التي فشلت في ترغيب الطلاب السطحيين في معالجة عميقة، على الرغم من نجاحها في العكس، مما دعا إدفلت **"Edfeldt" ١٩٧٦** أن يذكر أنه ليست هناك قابلية أو طريق مختصر لمعالجة المستوى العميق (٩٨: ٢٤٥)

ويرى الباحث أن وصف مارتون وسالجو للفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب، يتم التّقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة الذي يصاحبه أقل مستوى من مستويات الفهم كناتج ، والذي أطلق عليه سالجو **١٩٧٥** "الإشارة العابرة"



أو أطلق عليه فرانسون ١٩٧٧ السطحي السلبي ، ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقا للمعالجة الذي يصاحبه أعلى مستوى من مستويات الناتج، والذي أطلق عليه سالجو ١٩٧٥ التوجه إلى الخاتمة وأطلق عليه فرانسون ١٩٧٧ العميق الإيجابي ، وهو بذلك يتضمن مستوى المعالجة ومستويات الناتج التي تسبقه.

ولقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني واختلفت التصورات النظرية المفسرة له ، فيصف تصور مارتون وسالجر Marton & Saljo ١٩٧٦ الفروق النوعية كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، بوضح هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب ، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة surface level processing حيث التركيز على حفظ التفاصيل. ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى العميق للمعالجة deep level processing حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد (التي تم حفظها) في محاولة للوصول إلى فهم عام للنصر، بمعنى أن الوصول للمستوى العميق للمعالجة لا بد وأن يحدث مروراً بالمستوى السطحي للمعالجة (مما يؤكد فكرة التحسن الخطي في الأداء المعرفي).

### نموذج باسك Pask :

#### - نظرية المحادثة Conversation Theory

يذكر باسك Pask ١٩٧٦ (١٢: ١٢٤) أن نظرية المحادثة تعد محاولة لبحث تعلم الموضوعات المعقدة تحت شروط مضبوطة ، فنقطة البداية هي فكرة أن الوحدة الأساسية لبحث التعلم الإنساني المعقد هي المحادثة والتي تشمل اتصالاً بين اثنين من المشاركين في عملية التعلم، ويمثل أدوار المعلم والمتعلم.

ويتضح فهم الموضوع في المحادثة التقليدية عندما يستطيع أن يمدنا بتفسير لفظي لمعناه وفقا لتعريف قياس مقبول ، أما في نظرية المحادثة فنجد أن الفهم يعتمد على القدرة على إعادة بناء المفهوم ، وهو ما أسماه بيلين **Belibin** ١٩٦٩ "الاكتشاف" (١٤ : ١٢٤) وعليه فإن شرط الفهم عند باسك يعد أقوى من شرط المعالجة العميقة كما وصفها مارتون وسالجو.

وتتضح استراتيجيات التعلم من تعليقات وإجابات المتعلم - عند استخدام استراتيجية التدريس المرتد في البحث - ، أى من خلال استخدام الأدوات التى تظهر الفهم أكثر من الاستجابات اللفظية ، حيث يتم متابعة تقدم الطالب من خلال متابعة تعلمه بواسطة عمل سلسلة من الأزرار الكهربائية ، التى تظهر عن طريق الإضاءة ، ما هى مهام تعلمه الحالية ، (١٢ : ١٢٤).

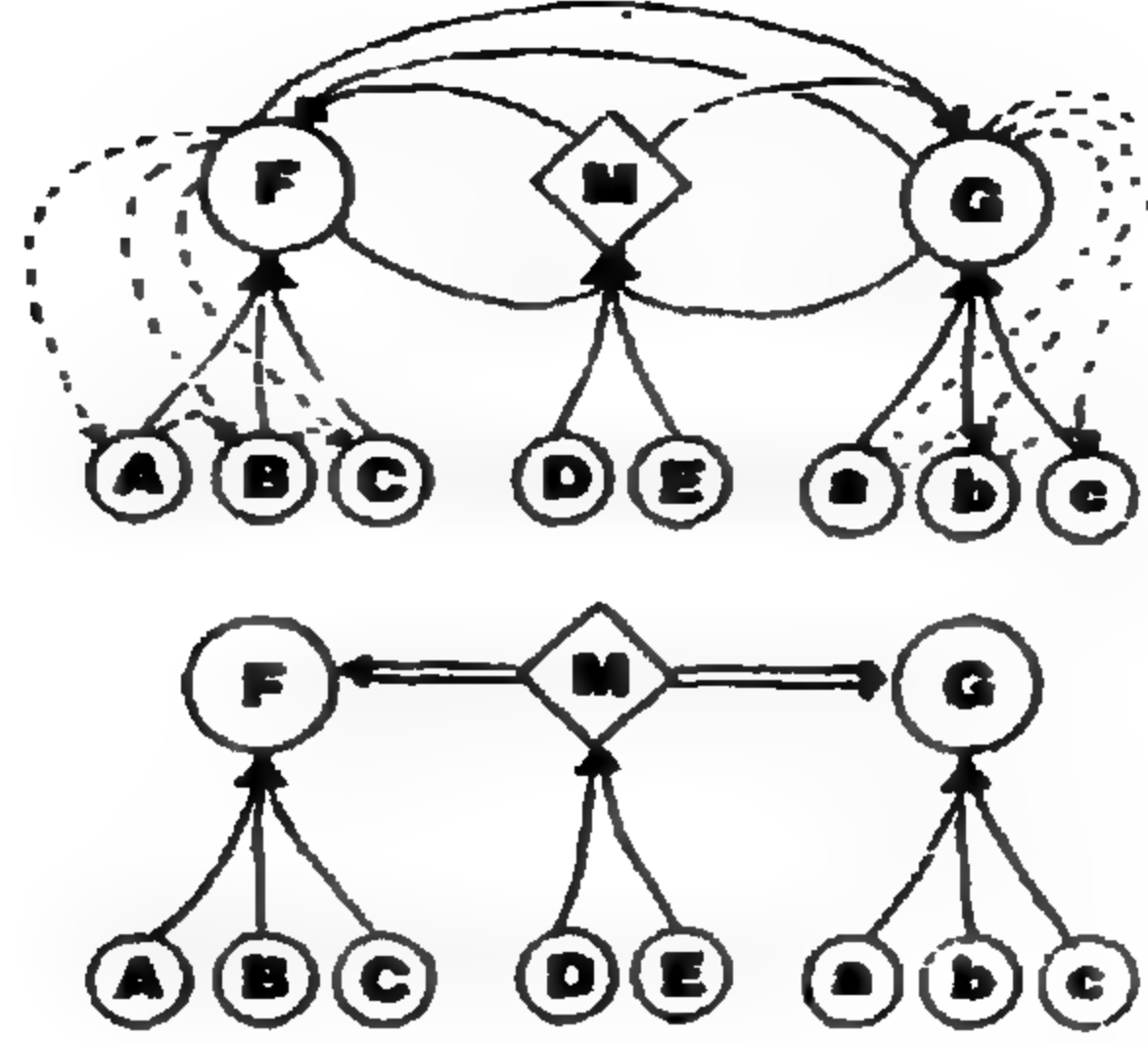
وهذه الطريقة تزود المتعلم ببيئة تعلم فعالة ، كما تزود الباحث ببيانات تسمح له بالتعرف على استراتيجيات تعلم الطلاب ، والتى يمكننا الوصول إليها من خلال الاستبطان كما فى عمل مارتون وسالجو.

ويستلزم بحث تعلم الطلاب لموضوع محدد باستخدام أحدي الاستراتيجيتين (التدريس المرتد - استخدام الأدوات الكهربائية) ، أن يعاد تمثيل مادة الموضوع فى شكل رسم تخطيطي يوضح للعلاقة بين المفاهيم التى يحتاج الطالب فهمها قبل فهم الموضوع كوحدة كاملة ، بحيث يسمح هذا المخطط للطلاب أن يستكشف بناء المفهوم بحرية تامة ، والمخطط النهائى الذى يعمل من خلاله الطالب يسمى بناء مستلزما **Entailment Structure** (١٦ ، ١٥ : ١٢٤).



وفي الجزء التالي يعرض الباحث مثالا لأحد المخططات التي قدمها باسك

(١٤ : ١٢٤)



F = متذبذب ميكانيكي  
A = الكحلة  
B = الاحتكاك  
C = المرونة

E = قوا لين الحركة  
الحوافقية البسيطة  
D = خواص التمييز بين  
الطبائع الكهربائية  
والميكانيكية  
M = موضوع التحابة يحصل  
على الماشية العقلية  
(E) في كل من F و G وكذلك  
قطاع الخواص المميزة  
بينهما (D)

G = متذبذب كهربى  
a = المحث  
b = المقاومة  
c = السعة

شكل (١) يوضح مخططا يصف خواص التمييز والتشابه بين كل من المتذبذب الكهربى والمتذبذب الميكانيكى

وفي ضوء نظرية المحادثة ، فهذا المخطط يعني أنه يمكن اشتقاق (F) من (A, B, C) وكذلك يمكن اشتقاق (G) من (a, b, c) وهذا يمدنا بأن المتعلم قادر على القيام بعملية الاكتشاف، ويتم قبول هذا الاشتقاق من المتعلم إذا وإذا فقط استطاع المتعلم أيضا اشتقا (A.B.C) من تعريف (F) ، وهذا يمدنا بخاصية الدورية أو العودة للخلف التى تظهر الفهم ، وبعد الإنتهاء من الاشتقاقات والاشتقاقات العكسية لكل متذبذب فهناك موضوع التشابه (M) بين المتذبذبين والذي يشمل المماثلة الشكلية بينهما وكذلك الخوص التى تميز كل منهما عن الآخر.

## استراتيجيات التعلم :

فى ضوء نظرية المحادثة تم دفع الطلاب للعمل ، من خلال استراتيجياتهم الخاصة فى التعلم ، ولتحقيق مطلب الفهم - تحت هذه الشروط تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم وقد اطلق عليهم باسك Pask كلى Holist ومتسلسل Serial list (١٢٥ : ١٣٠).

ويشير باسك Pask ١٩٧٦ (١٢٥ : ١٣٠) إلى أن الكلى يستوعب المعلومات من موضوعات متعددة لكى يتعلم الموضوع الأساسى، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك فى موضوع آخر إلا حينما يكون مركزا تماما على الموضوع الذى يدرسه الآن، فالكلون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات ، بينما نجد المتسلسلون يصفون فقط الموضوع الذى يشيدوا له نموذج تفسيرى.

وينكر تشيلد ١٩٨٣ (٢٢ : ٢٣٦) أن باسك يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكلون) ، وبين من يجيدون نظم المشكلات الفرعية فى سياق (نو التفكير المتسلسل) ، ويبدو التمييز واضحا فى الأشخاص الذين يفضلون دراسة مواد جديدة ، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل ، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

ويصف مارتون Marton ١٩٨١ (١١٨ : ٣٢٣) المتسلسل بأنه يمسير خطوة بخطوة ، ويقدم فروضا بسيطة ، ويركز على صفة واحدة للمهمة ، أما الكلى فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة فى نفس الوقت.



ويرى باسك Pask ١٩٧٦ (١٢٥ : ١٣٣) أنه لو توافرت شروط الفهم الدقيق ، سواء بالفصل أو الدراسة الذاتية ، فسند بعض الطلاب يميلون إلى أن يعملوا مثل الكليين ، متعلمين بالفهم Comprehension learners وأخرين مثل المتسلسلين متعلمين بالعمليات Operation learners .

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع ، فيؤلاء الأفراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات ، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الوصف الفعال . (١٢٥ : ١٣٣)

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعد ، طرق ، تفصيلات ، لكن غالباً يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم اعدادهم معا ؟ فهم فى الغالب ليم صورة عقلية متفرقة (متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعسفية . وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الاجراء الفعال ، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الاجراء شرط اساسى لفهم أى موضوع (١٢٥ : ١٣٣).

ويذكر باسك Pask ١٩٧٧ فى (٩١ : ٢٥٧) أن مصطلح التعلم بالفهم يستخدم لوصف عملية التعلم الميئمة ببناء أو صاف لما أمكن معرفته ، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذى يستخدم لوصف عملية التعلم الميئمة بفهم التفاصيل الإجرائية.

### - أمراض التعلم Learning Pathologies :

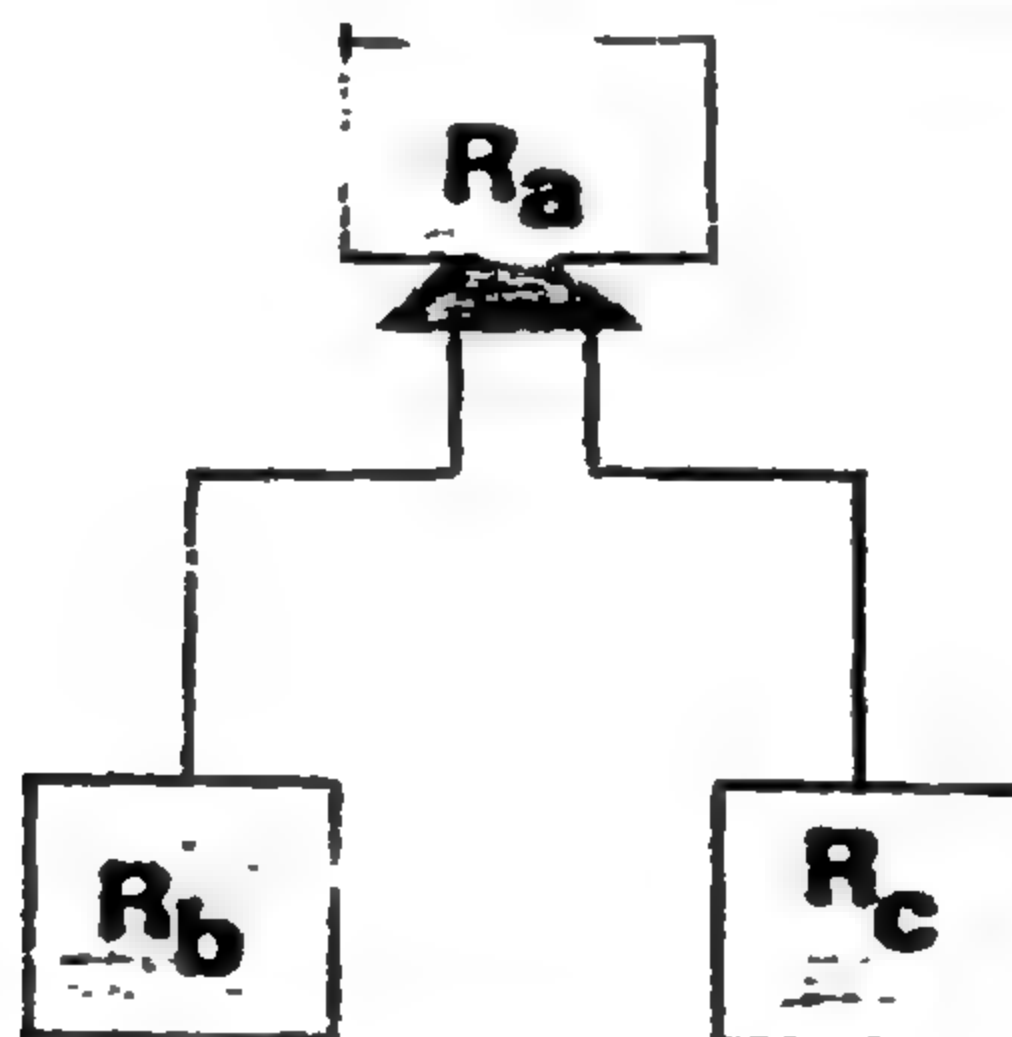
الميل إلى استخدام أى من أسلوب التعلم (بالفهم - بالعمليات) يؤدي إلى أحد أمراض التعلم ، فالتعلم بالفهم الذى لا يعتمد على التمكن الإجرائى يؤدي إلى التجول حول الفكرة Globe Trotting والتعلم بالعمليات الذى يكون غير

مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدي إلى عدم البصيرة  
Improvidence (٩١ : ٢٥٧).

وعدم البصيرة - الشكل المتطرف للتعلم بالعمليات - يشير إلى الفشل  
في استخدام التشابهات الحقيقية أو الفشل في استخدام مبدأ عام ، أو كلاهما  
(١١٨ : ٣٢٣).

أما التجوال حول الفكرة - الشكل المتطرف للتعلم بالفهم - يشير إلى  
البحث عن الارتباطات الداخلية والنظرة العامة بدون تأييد بالحجج أو بالدليل  
(١١٨ : ٢٣٢).

ويوضح دانيال Daniel ١٩٧٧ (٨٦ : ٩١) أسلوبى التعلم كما يلي :



شكل (٢) يوضح مخططا يصف أساليب الطلاب فى تعلم المفهوم

التعلم بالعمليات يتضح بواسطة الطالب الذى يفهم فهم العلاقات  $Rc, Rb$   
ويتحرك لأعلى إلى  $Rc$  ويفهمها عن طريق استنتاج مفاهيمه عن  $Rc, Rb$   
وباستخدام أساليب رياضية مماثلة ، ومن هنا تتضح ضرورة التعلم بالعمليات  
للفهم ذلك لأنه يمكن الطالب من استخدام المفاهيم إجرائيا.



أما التعلم بالفهم فيناظر التحرك الجانبي عبر المجال، حيث يحدث حينما يتحرك الطالب الذي وصل إلى **Ra** فينتقل إلى عنصر آخر مثل **Rx** ويفسره في ضوء **Ra**.

ويرى دانيال **Daniel 1977** (٨٦: ٩٢) أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا من النمطين، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يصعد عموديا على مخطط المجال بدون أن يكون قادرا على نقل فهمه إلى مناطق أخرى، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جوابا سطحيا بلا إمعان، فيرى تشابهات في كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أي مفهوم بشكل اجرائى.

ويؤكد باسك **Pask 1977** فى (٩١: ٢٥٨) على أهمية التنوع، فيذكر أن الطالب المتنوع يكون غير مبال للتجوال الأبله حول الفكرة، فهو بالتأكيد يبنى أرصافا لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاستدلال، لكنه يخضع للفروض للاختبار، ويتحقق اجرائيا من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كما أنه من الصعب أن يفشل فى أن يرى أن قطاعا من المعلومات (التي تم التمكن منها اجرائيا، مشابهه لقطاع آخر سبق تعلمه).

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف التعلم عند باسك على أنها، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة- كما وصفها باسك **1976** (١٢٥: ١٣٠) **Mutually Exclusive Classes**.

فكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل أكثر فى إحدى الطبقتين، ويتحرك

فينا بكفاءة، إلا أنه أحيانا يتواجد في الطبقة الأخرى ، وأن كان لا يستطيع التحرك فيهما بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب في إحدى الطبقتين يؤدي إلى إصابته بأحد أمراض التعلم.

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد في كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك في أي منهما بكفاءة عالية ، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا.

أما عن النموذج ككل فهو يصف التعلم الإنساني في ضوء المحادثة بدقة شديدة توصل من خلال هذا التناول إلى ثلاث استراتيجيات للتعلم الكلية والتسلسل والتنوع ووصفها بوضوح ودقة شديدة إلا أنه يعتبر نموذجا وصفيا في حد ذاته ، فبالرغم من هذا الوصف الدقيق لاستراتيجيات التعلم ، لم يتطرق مطلقا إلى أي من العوامل التي تكمن وراء تبني الفرد لاستراتيجية محددة سواء كانت عوامل دفعية أو عوامل فسيولوجية ، أي أنه يهتم بوصف العمليات المعرفية المتضمنة في أسلوب التعلم فقط.

أما تصور باسك Pask ١٩٧٦ فيصف استراتيجيتين للتعلم تميزان بين مجموعتين (مختلفتين نوعيا) من المتعلمين ، هما المتسلسل Serial list والكلّي Holist، المتسلسل يميل إلى العمل خطوة خطوة مركزا على التفاصيل ولا يتحرك من جزء إلى جزء آخر إلى بعد التركيز التام على العنصر الأول، أما الكلّي فيميل إلى تكوين انطباعات عامة عن الموضوع في البداية قبل التركيز على التفاصيل.

أى أن المتسلسل يبدأ من إتقان التفاصيل وقد يصل إلى الفكرة العامة للموضوع فى النهاية، أما الكلى فيبدأ بمحاولة فهم الفكرة العامة والأساسية للموضوع ثم يتطرق إلى التفاصيل أو الشواهد فيما بعد ، وهناك مجموعة من الطلاب لديهم القدرة على إتقان التفاصيل والوصول إلى الفكرة العامة الموضوع بمعنى أن لديهم القدرة على الجمع بين الأداء الكلى والمتسلسل ، هم أصحاب استراتيجيات التعلم الأكثر تفصيلا والتي أطلق عليها باسك التنوع **Versatile**.

وتجدر الإشارة إلى أن المستوى العميق للمعالجة (فى تصور مارتون وسالجو) يكافئ إلى حد كبير الاستراتيجية المتنوعة (فى تصور باسك) ، وأن المستوى السطحي للمعالجة فى تصور (مارتون وسالجو) يطابق الاستراتيجية المتسلسلة (فى تصور باسك).

أما الاستراتيجية الكلية (فى تصور باسك) فليس لها ما يقابلها فى (تصور مارتون وسالجو) بالرغم من توفر العديد من الشواهد الحياتية على وجود مثل هؤلاء الأفراد،الذين ينصب اهتمامهم على تكوين فكرة أو انطباع عام عن الموضوع أو النص المقروء دون الاهتمام بالتفاصيل والشواهد المؤدية إلى خلاصة النص فى أغلب الأحوال ، هؤلاء لم يتضمنهم وصف مارتون وسالجو للتعلم الإنسانى.

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف استراتيجيات التعلم عند "باسك" على أنها طبقات منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفها باسك (١٩٧٦: ١٣٠) **Mutually Exclusive** **Classless**.

فكل طالب ليه ميل للتواجد بشكل أكثر فى إحدى الطبقتين ويتحرك فيها



بكفاءة إلا أنه أحيانا يتواجد فى الطبقة الأخرى، وأن كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب فى إحدى الطبقتين يؤدي إلى إصابته بأحد أمراض التعلم فإنعدام الأداء المتسلسل يؤدي إلى الكلية المفرطة (مرض النجوال حول الفكرة) ، وإنعدام الأداء الكلى يؤدي إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة).

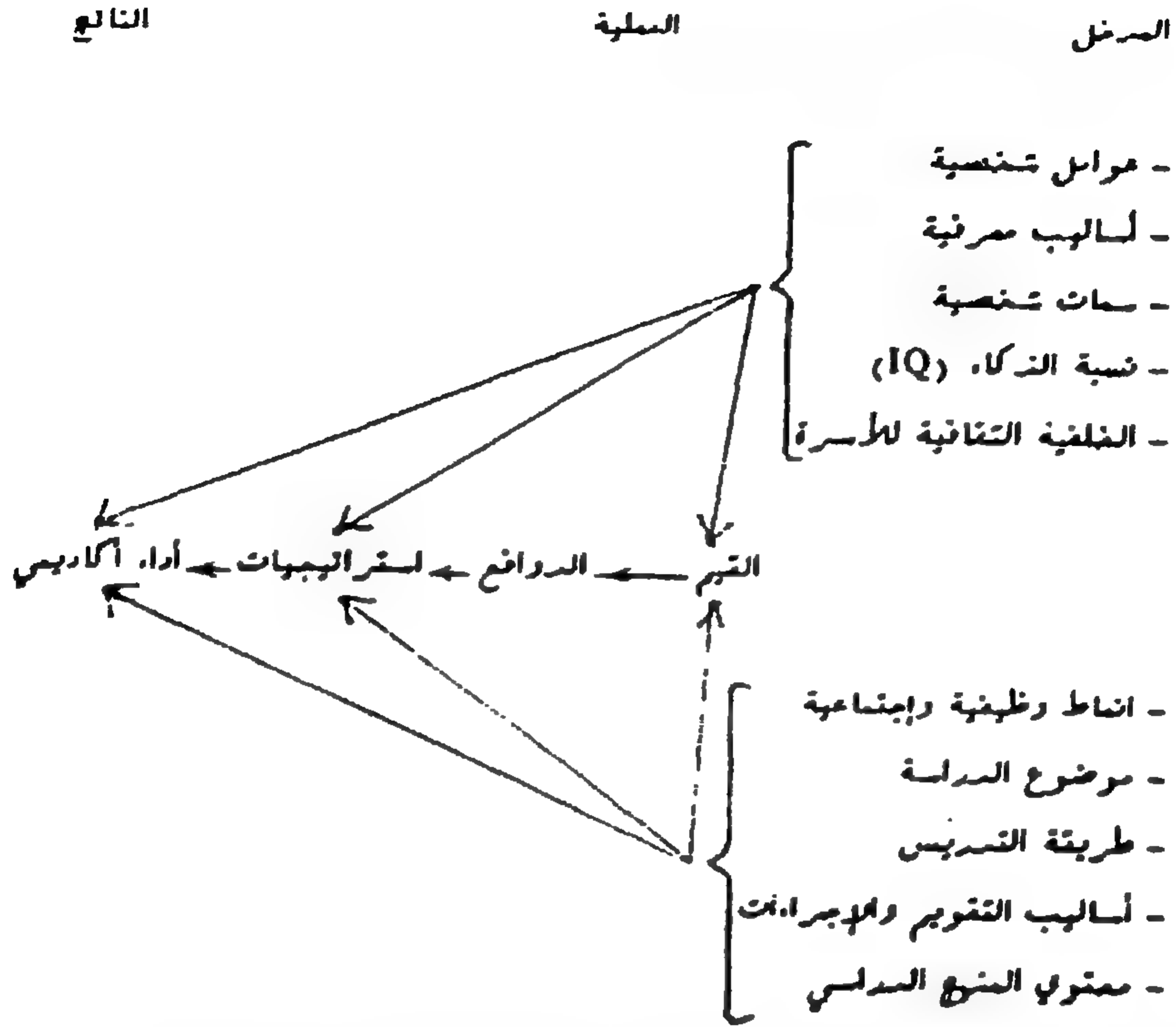
وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد فى كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك فى أى منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة التعلم الأكثر تفضيلاً.

### نموذج بيجز Biggs

فى عام ١٩٧٨ قدم بيجز (٧٦: ٢٦٦ - ٢٧٩) نموذجاً للتعلم بتأسيس على فكرة أن السلوك نتاج التفاعل الفرد والبيئة ، حيث يوضح النموذج أن هناك فئتين من العوامل يمكنها أن تتبأ بالأداء الأكاديمي.

فى الفئة الأولى تتمثل فى العوامل الشخصية التى تشمل (الأساليب المعرفية- سمات الشخصية- نسبة الذكاء- الخلفية الثقافية للأسرة) ، أما الفئة الثانية فتتمثل فى العوامل الموقفية التى تشمل (موضوع الدراسة- طريقة التدريس- أساليب التقييم واجراءاته- المحتوى الدراسى)

والشكل التالي يوضح هذا النموذج :



شكل رقم (٣) النموذج العام لعمليات الدراسة عند بيجز (١٩٧٨) ص ٢٦٧

ويتضح من الشكل (٣) أن قنّي العوامل (الشخصية- الموقفية) تتفاعل فيما بينها لتشكل القيم التي بدورها تستحث الدوافع ، فهذه الدوافع نظراً لتنوعها تحدد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب ، وبالتالي تحدد أدائهم.

ويلاحظ على هذا النموذج أنه يحدد ثلاثة مسارات للعلاقة بين متغيرات المدخل (العوامل الشخصية والموقفية) والناتج ، فالمسار الأول يربطهم

فى علاقة خطية ، والمسار الثانى يشير إلى أنهما معا (العوامل الشخصية والموقفية) يشكلان الاستراتيجية مباشرة وهى بدورها تؤثر على الأداء ، أما المسار الثالث فيشير إلى أن المتغيرات، (الشخصية والموقفية) تشكل القيم التى تستحث الدوافع ، وهذه الدوافع تحدد الاستراتيجيات التى تحدد أداء الطلاب.

وبناء على ذلك يتضح أن هذا النموذج ينقصه الصدق التجريبي للتحقق من تأثير العلاقات الوسيطة - التى تتوسط بين المدخلات والنواتج - على الأداء الأكاديمي (النواتج).

وقام بيجز Biggs ١٩٧٨ فى (١٢٣ : ٢٢٨) ببناء استبيان عمليات الدراسة (S'PQ) كخطوة لبحث مركب عملية للدراسة Study Process complex (القيمة- الدافع- الاستراتيجية) بمعزل عن متغيرات المدخل والنواتج، وقد تكون الاستبيان من (٨٠) مفردة تحدد اجرائيا الكفايات الشخصية التى اهتمت بها الدراسات السابقة.

وتكون الاستبيان من عشرة مقاييس أحادية البعد هى :

البراجماتية - الدافعية الأكاديمية - العصابية الأكاديمية - الذاتية- مهارات الدراسة - التعلم الصم - التعلم ذو المعنى- قلق الاختبار- التفنح- الاعتماد على الفصل.

ويذكر بيجز Biggs ١٩٧٨ (٧٩ : ٢٧٤ ، ٢٧٥) أنه قد تم تطبيق الاستبيان على ثلاث عينات كندية ، استرالية ، انجليزية ، وقد تم اخضاع النتائج للتحليل العاىلى الذى أسفرت نتائجه عن ثلاثة عوامل، حيث ظهر ان الفقرات فى كل عامل تتجمع لتشكل (قيمة- دافع- استراتيجية) التى قد افترض أنها تكون مركب عملية الدراسة - بناء على نموذج بيجز، وهذه العوامل هى:



## ١ - إعادة الإنتاجية Reproduction

القيمة : الدراسة وسيلة لتحقيق غاية محددة (البرجماتية)

الدافع: الخوف من الفشل (العصابية ، قلق الاختبار)

الاستراتيجية : استراتيجيات دنيا (الاعتماد على الفصل، التعلم الصم)

فالشخص الذى يرى الجامعة كوسيلة لغاية، تكون دوافعه للدراسة محكومة بالخوف من الفشل فى تحقيق هذه الغاية ، ولذلك يستخدم الاستراتيجية الأكثر بساطة والتي تضمن له اجتياز هذه العقبة (الامتحان).

## ٢ - الاستدخال Internalizing :

القيمة : نمو الذات ، التحقق

الدافع : داخلي.

الاستراتيجية : التعلم ذو المعنى، الربط الداخلي للأفكار ،القراءات المتعددة.

فالشخص الذى يرى الجامعة كمكان يتم فيه عملية التحقق الذات، تكون دوافعه داخلية فالدراسة بالنسبة له عملية نمو ، ويحدث هذا النمو فقط إذا تمكن من استدخال المادة الجديدة ودمجها فى البنية المعرفية الراهنة.

## ٣ - التنظيم Organizing

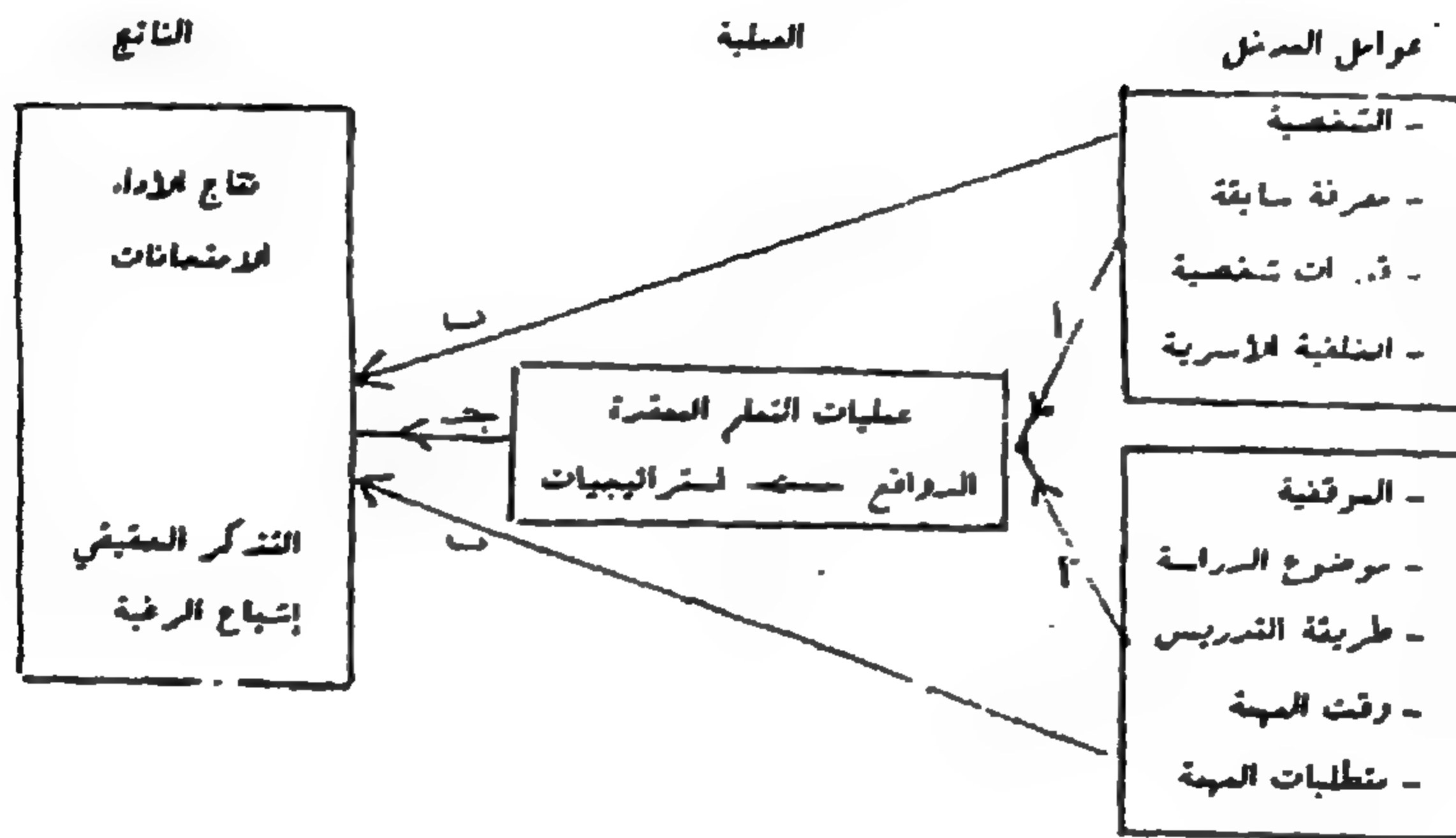
القيمة : التنافس ، الفوز

الدافع: الدافع للإنجاز مع قلق منخفض

الاستراتيجية : اسلوب منظم فى العمل.

وفي ضوء هذه النتائج ، وصف بيجز نموذج التعلم مرة أخرى بعد إدخال بعض التعديلات عليه (١٨٥ ، ٨٠) ، في محاولات لتلافي ظاهرة تعدد المسارات التي توضح العلاقة بين متغيرات المدخل والأداء الأكاديمي الناتج، حيث تأسس النموذج الجديد على فكرة أن الطلاب لديهم دوافع متعددة للدراسة واستراتيجيات متعددة للمضي في عملهم ، وغالبا ما تكون هذه الاستراتيجيات متوافقة مع دوافع الطلاب للدراسة.

والشكل التالي يوضح الصورة المعدلة لنموذج بيجز



شكل (٤) نموذج بيجز المطور لتعلم الطالب (١٩٨٥) ص ١٨٥

وقد قام بيجز ١٩٧٩ في (١٠٨ : ٢٤١) بإعادة صياغة استبيان عمليات الدراسة (S.P.Q.)، الذي يشتمل الآن على (٤٢) فقرة تقيس الأساليب الثلاثة التي سبق أن توصل إليها، داخل كل بعد من أبعاد الاستبيان الثلاثة (٧) فقرات لقياس الدافع و (٧) فقرات أخرى لقياس الاستراتيجية ، وكانت هذه الأبعاد

الثلاثة كما يلي :

- المنفعة Utilizing

- الاستدخال Internalizing

- الإنجاز Achieving

ويقترح بيجز ١٩٨٥ (٨٠ : ١٩١) أن الربط بين متغيرات المدخل (الشخصية والموقفية) والعملية والناجح ، عملية وراء معرفية Met cognitive process تتأسس علي الفكرة السابقة عن ترابط الدافع - الاستراتيجية.

فالمكون الأول في مفهوم ما وراء التعلم Met cognitive هي وعي الفرد بدوافعه ، والمرحلة الثانية هي تحكم الفرد في تبني استراتيجيات تتوافق مع دوافعه (٨٠ : ١٩٣ ، ١٩٤).

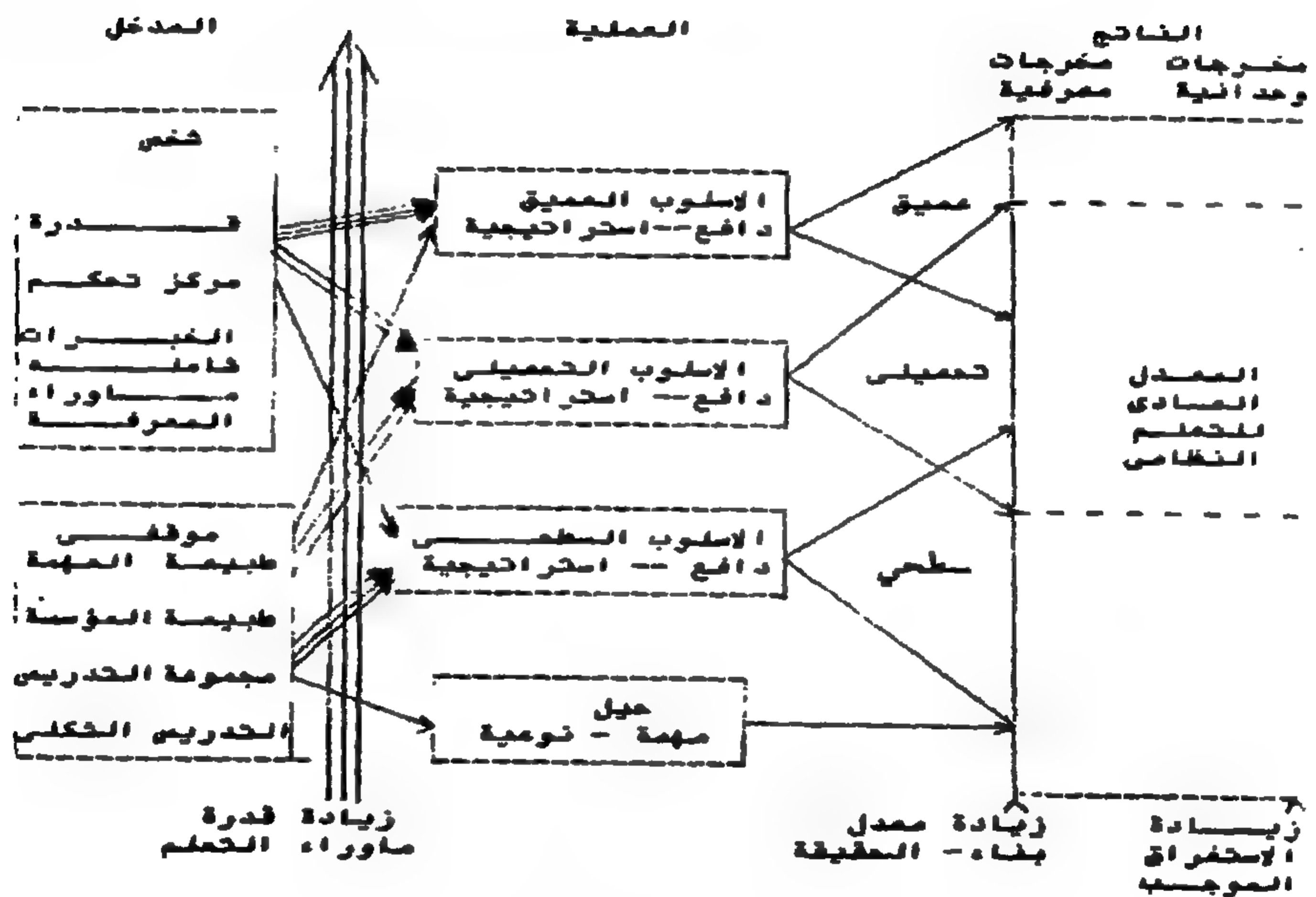
وللرد على سؤال كيف أن استراتيجيات ما ترتبط بالأداء مستقلة عن الدافع المناظر لها أو مرتبطة بدافع آخر غير مناظر لها ، قام بيجز بإجراء تحليلات على عينة من الطلاب الجامعة والمدارس الثانوية ، وتوصل إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل نوى الدافعية الداخلية يميلون إلى تبني استراتيجيات ملائمة لدوافعهم. وقد فسر بيجز هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب لديهم مستوى عالي وفعال من قدرة ما وراء التعلم . (٨٠ : ١٩٩).

أما الطلاب نوى الدافعية الخارجية ، فقد وجد أن لديهم ميل إلى تبني استراتيجيات غير ملائمة لدوافعهم - مع ملاحظة أن هذه الاستراتيجيات يتم استخدامها بفعالية أحيانا مما يؤدي إلى زيادة تحصيل هؤلاء الطلاب ، وفي الغالب ما تكون الاستراتيجية التي يتبنها هؤلاء الطلاب تقنية تتمثل



في مجموعة خطوات متتالية يؤديها الطالب بشكل روتيني . وقد فسر بيجز هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب لديهم مستوى منخفض أو انعدام قدرة ما وراء التعلم. (١٩٩ : ٨٠).

بناء على ما سبق ، قدم بيجز ١٩٨٥ (٨٠ : ٢٠١ - ٢٠٥) نموذج جديد لتفسير عملية التعلم أطلق عليه اسم النموذج الموسع لتعلم الطالب **Elaborated model of student learning** والذي يوضحه الشكل التالي:



شكل (٥) النموذج الموسع لتعلم الطالب عند بيجز (١٩٨٥) ص ٢٠٤

وبلاحظ في هذا النموذج وجود تفاعل بين ثلاث متغيرات هي:

- متغيرات المدخل **Presage** :

وتشتمل متغيرات المدخل على العوامل الشخصية والعوامل الموقفية ،  
التي سبق الإشارة إليها من قبل - عند تناول النموذج السابق لبيجز .

- متغيرات العملية **Process** :

لقد تم بحث مركب عملية التعلم **Learning process complex** على أنه التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات المتعددة ، وقد وجد أن الدوافع تسبق الاستراتيجيات حيث أنها جزء من بناء الشخصية، كما أنها أيضا جزء من الضغوط الموقفية، وقد تم التوصل إلى ثلاثة أساليب أساسية للتعلم هي:

الأسلوب العميق **Deep Approach**

الأسلوب التحصيلي **Achieving Approach**

الأسلوب السطحي **Surface Approach**

الأسلوب العميق يرتبط مع عوامل شخصية ، ويكون مصاحب لمخرجات التعلم الأكثر تعقدا ، ويتطلب بناء تعليمي أقل بمعنى مساعدة أقل من المعلم .

والأسلوب الاستراتيجي يرتبط مع العوامل الشخصية والعوامل الموقفية معا، ويعمل جيدا مع أبنية التدريس التي تؤكد على النتائج ، إلا أنه ربما يتشابه مع الأسلوب العميق ليشكل أسلوب تحصيلي - عميق .

أما الأسلوب السطحي فهو الأكثر تأثرا بالضغوط الموقفية ، ويكون مصاحب للتدريس عالي التوجيه ، ويؤدي إلى مخرجات نوعية حقيقية ، وربما يتشابه مع الأسلوب التحصيلي ليشكل أسلوب تحصيلي سطحي .

وعند قاع متغيرات العملية توجد تقنيات التي تكون خاصة بالمهمة ، مع عدم الانتقال إلى مهام أخرى ، وهي يمكن تعليمها مباشرة إلى الطلاب.

الأساليب الثلاثة تشتمل على درجات في قدرة ما وراء التعلم ، التي تشمل فحص الوعي الذاتي بالمهمة وسياقها وأهداف الفرد ، والتي تشكل الأسلوب الأكثر ملائمة للمهمة المقدمة.

#### - متغيرات الناتج Product :

يفترض النموذج نوعين لنواتج التعلم أحدهما معرفي والآخر وجداني

وهما : تباين البناء - الحقائق Structure – fact (S.F) Ratio

حيث يمكن تصنيف أدوات قياس الأداء الأكاديمي إلى :

أ- أدوات تهتم بقياس القدرة على تذكر الحقائق.

ب- أدوات تهتم بقياس مدى الفهم للبناء ككل.

العلاقة العكسية بين (أ) ، (ب) يعبر عنها باستخدام المقطع تباين البناء - الحقائق ، فالمهمة التي لها تباين (S.F) ، مرتفع تشير إلى أنها تتطلب أداء معقد ، أما المهمة التي تباين (S.F) منخفض فتؤكد على القدرة على تذكر البيانات وإعادة إنتاجها.

#### - الاستغراق الوجداني Affective Involvement :

النواتج الوجدانية للتعلم ، يرى النموذج تصنيفها على متصل ثنائي القطب ، أحد طرفيه يشير إلى النواتج السلبية والتي تتمثل في النفور والكراهية ، والتي تظهر عادة في حالة المهمة معقدة البناء.



أما الطرف الآخر على المتصل فيشير إلى النواتج الوجدانية الأكثر إيجابية، والتي تظهر عادة مصاحبة للدافعية الداخلية.

في الشكل السابق قدرة ما وراء التعلم تم تمثيلها في إزدياد عمودي، فعند مستوى الفتيات النوعية الخاصة ببعض المهام تتعدم قدرة ما وراء التعلم، فالطلاب عند هذا المستوى ليسوا في حاجة (وليست لديهم الرغبة) لإدراك علاقات الوسيلة - النهاية بمعنى حرفة سبب قيامهم بأداء هذا العمل وليس غيره. وتبدأ قدرة ما وراء التعلم في الازدياد إلى أن نصل إلى الأسلوب العميق، والذي يصاحبه إدراك تام من المتعلم لطبيعة المهمة التي يواجهها وكذلك للعمليات التي يقوم بها لإنجاز ذلك العمل.

ولعل بيجز بتقديمه لهذا النموذج الموسع ، قد أجاب على القضايا التي سبق أن أثارها الباحث ، حيث أكد علي وجود قدرة لدى الفرد تعبر عن مدي إدراك الفرد لطبيعة المشكلات التي يواجهها وإدراكه أيضا لطبيعة الخطوات التي يتخذها في تلك المواجهة.

كما أكد النموذج على وجود مسار واحد يصف العلاقة بين متغيرات المدخل والنواتج النهائية ، حيث يشير هذا المسار إلى أن كل من العوامل الشخصية والعوامل الموقفية تشكل معا أسلوب التعلم الذي يحدد بدور النواتج النهائية.

ويوضح النموذج ارتباط كل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة الناشئة (العميق - الاستراتيجي - السطحي) ، بأخذ نوعي عوامل المدخل أكثر من النوع الآخر، وفي ذلك تأكيد على عدم وجود العلاقة الخطية بين أي من نوعي متغيرات المدخل منفردا والنواتج النهائية للتعلم سواء المعرفي أو الوجداني.

جدير بالذكر أن هذا النموذج الموسع في حاجة إلى إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات التجريبية والعملية للتحقق من صحة الفروض التي يطرحها، وهذا ما لم يتم في حدود علم الباحث حتى الآن.

### نموذج انتوستل Entwistle :

يذكر انتوستل ورامسدين "Entwistle & Ramsden" ١٩٨٣ (٣٣، ٣٤ : ٩٥) أنه قد تم بناء سلسلة من الاستبيانات ، في جامعة لانكستر ، بهدف التنبؤ بمستويات الأداء الأكاديمي ، ويشير إلى أن الاستبيان المستخدم في الدراسة الأساسية كأى مكون من بعدين هما الدافعية وطرق الدراسة ، وبالرغم من أن الاستبيان لم يصم لاختبار عمليات للدراسة فهناك مؤشر بأن الطلاب نوى أنماط الشخصية المختلفة تتباين أساليبهم في للدراسة.

وقد تم بناء استبيان جديد يميز بين الأشكال المختلفة للدافعية ويضم الأبعاد الحديثة لاستراتيجية الدراسة ، ويتضمن الاستبيان المفاهيم الهامة التي وصفها مارتون وباسك وبيجز ، وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة بريطانية مكونة من (٧٦٧) طالب من طلاب الجامعة ، وبعد إخضاع النتائج للتحليل العاملي أسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة أبعاد أساسية لاستراتيجيات الدراسة. (٩٢ : ١٠٠).

وهذه العوامل وصفها انتوستل ورامسدين "Entwistle & Ramsden"

١٩٨٣ (٩٥ : ٤٠) كما يلي :

- الأسلوب العميق Deep Approach ، التعلم بالفهم أو توجه المعنى:

هذا العامل قريب جدا من عامل الاستدخال عند بيجز ، حيث يركز على الدافعية الداخلية البحث الإيجابي عن المعنى الشخصي ، وتشبعه الأعلى على التعلم بالفهم ، وعلى ذلك اعتبر أن هذا العامل يتضمن مكون أسلوبى بالإضافة إلى العناصر التى حددها بيجز.

- الأسلوب السطحي Surface Approach التعلم بالعمليات أو توجه إعادة الانتاجية :

هذا العامل قريب جدا من عامل المنفعة عند بيجز ، حيث يركز على الدافعية الخارجية ، التقيد بحدود النهج ، والخوف من الفشل ، مستوى المعالجة السطحي- كما أن هذا العامل يتضمن مكون أسلوبى (التعلم بالعمليات) بالإضافة إلى العناصر التى حددها بيجز.

طرق الدراسة المنظمة والتوجه للتحصيل:

هذا العامل هو عامل التحصيل ، حيث يركز على طرق الدراسة المنظمة ودافعية الإنجاز ، وهناك ارتباط سالب مع الاتجاهات الحقيقية.

كما أن هناك أيضا ارتباط موجب دال بكل من الأسلوب العميق والدافعية الداخلية ، بدون تضمن أى مكون أسلوبى فى هذه الحالة.

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التى توصل إليها بيجز ١٩٧٨ ، ١٩٧٩ وتبدو هذه العوامل كثلاثة توجيهات رئيسة نحو الدراسة ، فهى تبدو



كثلاثة أغراض مرتبطة مع ثلاثة دوافع تحدد ثلاث استراتيجيات للعمل.  
(٩٢ : ١٠٢) .

ويشير انتوستل "Entwistle" ١٩٨١ (٩٢ : ١١٢) إلى أن التحليل  
العامل السابق لم يظهر حدود فاصلة واضحة بين الأساليب ومستويات  
المعالجة، إلا أن هناك تمييز بين المفاهيم ، فالمستوى العميق من المعالجة  
يتطلب النظرة العامة التي يتميز بها الكليون ، كما يتطلب الانتباه للتفاصيل الذي  
يميز المتسلسلون ، أي أنه يمكن مساواة المستوى العميق للمعالجة بأسلوب  
التعلم المتنوع عند باسك.

بناء على نتائج التحليلات العاملية السابقة ، وبعد مجموعة كبيرة من  
المقابلات الشخصية مع الطلاب قدم انتوستل وهانلي وهونسيل Entwistle,  
Hanley and Hounsell ١٩٧٩ في (٩٢ : ١١٣) ، (٤٢ : ٩٥) نمودجا  
لوصف تعلم الطلاب يجمع ويميز بين النتائج التي توصل إليها كل من باسك  
ومارتون وبيجز والشكل التالي يوضح نموذج انتوستل.

شكل ( ) نموذج توجهات ونواتج الدراسة إنترنيتل ١٩٨١ لتفسير عملية التعلم

النسوانج	المعلية		الاسلوب	الادافعية نمط الشخصية	التوجه والفرض
	مرحلة ١٠	مرحلة ١٢			
مستوي عميق من الفهم	كل المراحل ( العمليات ) الموضحة بعد تستخدم للوصول الى الفهم		اسلوب عميق/ مستند أو متعدد	داخلية	المعني الشخصي
فهم غير كامل يؤدي الي الفشل في استخدام الاداة المزينة	تذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة السابقة أو الخبرة وتقييم المعني الشخصي		التعليم بالفهم	المستقل والمنهج غير محدد	
فهم غير كامل يعزى الي عدم البصيرة	ربط الاداة بالغاثة والمحافظة على الوقت المعرضي الناقص	تركيز الإنتباه على اجراء الاداة وخطوات البرهان	التعلم بالمعليلات	خارجية وخوف من الفشل	إساءة الإنتاجية
مستوي سطحي من الفهم	الاسوار في المعلم تذكر		اسلوب سطحي	قلق حدود المنهج	
درجات مرتفعة مع أو بدون فهم	أي مجموعة من المعليلات السابقة تعتبر مناسبة لتطبيقات المهمة المقدمة ومعايير التعليم		التعليم/ الترجى نحو التعميل	الامل في النجاح (الثياب ، الثقة بالذات والقوة RUMMERS)	تحصيل درجات ممتازة

## المفاهيم والنماذج الأساسية

في هذا النموذج تميز بين التوجه والعملية والنتائج ، فالشكل السابق يلخص التميزات السابقة بين التوجه والدافع والأسلوب والعمليات المصاحبة لكل أسلوب في علاقة مع الآثار المتوقعة لهذه العمليات والتي تتمثل في المستويات المختلفة للقيم.

ويوضح انتوستل Entwistle ١٩٨١ (٩٢: ١١٤) أن الجزء المركزي في الشكل يفترض أربعة عمليات في التعلم ، اثنان يمثلان مظاهر التعلم بالفهم ، والأخران يمثلان مظاهر التعلم بالعمليات ، وهذه العمليات الأربعة مجتمعة ضرورية لقيم معني النص ، كما يوضح الشكل أن الأسلوب السطحي يعتمد على الحفظ والإسراف في التعلم **Over Learning** بينما يتطلب التوجه نحو التحصيل كل العمليات الستة السابقة ، والعمود الأخير يقترح مستويات النتائج المحتملة أن تكون مصاحبة للأساليب المختلفة.

بناء على هذا التصور ، قدم انتوستل وزملاؤه صورة جديدة للاستبيان مكونة من ثلاثة أبعاد هي :

- توجه المعني ويشمل الأسلوب العميق - الترابط بين الداخلي للأفكار - استخدام الأدلة - الدافعية الداخلية.
- توجه إعادة الإنتاجية ويشمل الأسلوب السطحي - انتقاد حدود النهج - الخوف من الفشل - الدافعية الخارجية.
- توجه التحصيل ويشمل الأسلوب الاستراتيجي - طرق الدراسة المنظمة - الاتجاهات السالبة نحو الدراسة - دافعية الإنجاز.

بالإضافة إلى الأساليب والأمراض التي وصفها باسك ، وتشمل : التعلم بالفهم - التجوال حول الفكرة - التعلم بالعمليات - عدم البصيرة.



يعتبر هذا النموذج تصورا شاملا لعمليات تعلم الطلاب، حيث يجمع بين المفاهيم التي توصل إليها كل من باسك ، ومارتون وبيجز ، وقد تم وضعه بصفة أساسية على ضوء نموذج بيجز ١٩٧٨ مع إضافة المفاهيم التي قدمها كل من باسك ومارتون.

ويرى الباحث أن هذا الكم من المفاهيم (التي نتجت من تصورات نظرية مختلفة) أدت إلى أن النموذج نجح في وضع روابط بين قطاع منها وأخفق في الآخر، فالنموذج ربط بنجاح شديد بين مستوى المعالجة العميقة عند مارتون والأسلوب المتنوع عند باسك ووصف العمليات التي يقوم بها أيهما بشكل جيد، كما أنه نجح في الفصل بين مستوى المعالجة السطحية عند مارتون وأسلوب التعلم بالفهم والعمليات عند باسك . إلا أن هناك سؤال يطرح نفسه ما هو موقع التوجه نحو التحصيل من هذين الأسلوبين للتعلم وخاصة أسلوب التعلم بالعمليات.

كما أن النموذج لم يوضح مدى ارتباط أمراض التعلم بالتوجهات ، الدوافع، والأساليب التي قدمها النموذج ، وهل بالفعل الطلاب نوى أمراض التعلم (التجوال - حول الفكرة - عدم البصيرة) يصلون إلى مستوى من الفهم أعلى مما يصل إليه الطلاب نوى الأسلوب السطحي في التعلم.

ولقد تم إجراء العديد من الدراسات العاملة للتحقق من صدق هذا النموذج منها ما قام به رامسدين وانتوستل Ramsden & Entsistle ١٩٨١ (١٢٧): ٣٦٨-٣٨٣) على عينه مكونة من (٢٢٠٨) طالب من الجامعات البريطانية ، والتي أسفرت نتائجها عن ظهور عالمين مطابقين لتوجه المعني وتوجه إعادة الإنتاجية ، أما عامل التحصيل فقد انقسم إلى عاملين.

العامل الأول منهما يرتبط بعامل توجه التحصيل السابق مع ظهور تشبعت عالية على كل من الأسلوب الاستراتيجي ، الدافعية الخارجية، ودافعية الإنجاز ، أما العامل الثاني فقد أظهر تشبعت عالية على كل من طرق الدراسة غير المنظمة والاتجاهات السالبة نحو الدراسة ، وقد اقترح المؤلفان تسمية عامل (عدم النظام والتراخي) ويشير إلى أنه يمكن اعتباره توجه غير أكاديمي نحو الدراسة **Non Academic Orientation** (٤٩ : ٩٥).

وقد قام هاربر وكيمبر **Harper & Kember** ١٩٨٩ (٦٦-٧٤ : ١٠٧) بإجراء دراسة مقارنة لنتائج التحليل العامل لمجموعة كبيرة من الدراسات التي استخدمت الاستبيان في بيئات مختلفة على عينات مختلفة هي دراسة رامسدين وانتوسل ١٩٨١ ، دراسة مورجان وآخرون **"Morgan"** **et. al.** ١٩٨٠ ، دراستي وتكن **"Witkin"** ٨٢ ، ١٩٨٣ ، هاربر وكيمبر ١٩٨٦ ، دراسة كلارك **"Clark"** ١٩٨٦.

وقد توصلنا من خلال هذه المقارنة إلى أربعة توجهات للدراسات هي:

- التوجه العميق : ويشمل : الأسلوب العميق - ربط الأفكار - استخدام الأدلة الدافعية للداخلية - التعلم بالفهم.
- التوجه السطحي : ويشمل : الأسلوب السطحي - التقييد بحدود المنهج - الخوف من الفشل - طرق الدراسة غير المنظمة - الاتجاهات السالبة - عدم البصيرة - التجوال حول الفكرة.
- التوجه الدقيق : ويشمل : الأسلوب السطحي - التقييد بحدود المنهج - الأسلوب الاستراتيجي - التعلم بالعمليات.

- التوجه نحو الهدف : ويشمل : الدافعية الخارجية - دافعية الإنجاز .

- ويذكر هاربر وكيمبر أن المدهش في هذه الدراسة هو التطابق التام في العاملين الأول والثاني في جميع الدراسات ، بالرغم من اختلاف الظروف التي استخدم فيها الاستبيان ، هذا التطابق يؤكد على الطبيعة الأساسية لهذين العاملين.

- وقد استمرت عمليات تطوير وتحديث الاستبيان وصولاً إلى القائمة التي استخدمتها دراسة وليد القفاص ، ٢٠٠٥ ( : ١٣٧ - ٢١٥ ) والتي تحمل اسم قائمة مداخل ومهارات الدراسة لدى الطلاب الصورة المختصرة إعداد **"Entwistle , 2000b"** يتضمن الجزء الخاص بمداخل الدراسة في هذه القائمة (٤٠) مفردة تقيس ثلاث مداخل للدراسة ، هي المدخل العميق والمدخل الاستراتيجي والمدخل السطحي اللامبالي بحيث يتضمن كل مدخل مجموعة من المقاييس الفرعية ، المدخل العميق له أربعة مقاييس فرعية وكذلك المدخل السطحي اللامبالي ، أما المدخل الاستراتيجي فله خمسة مقاييس فرعية ، كل من المقاييس الفرعية المتضمنة في كل مدخل بها مقياس فرعي لقياس المكون الدافعي الخاص بهذا المدخل ، وقد تم استبعاد هذه المكونات الدافعية من المداخل الثلاثة (كما سبق أن تم توضيحه في الجزء النظري) ، وبذلك أصبحت الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية مكونة من عشرة مقاييس فرعية ، يشتمل كل منها على أربع مفردات ، تتم الاستجابة على أي منهما باختيار أحد البدائل الخمسة التالية ، موافق خمس درجات ، موافق إلى حد ما أربع درجات ، غير متأكد ثلاث درجات ، أرفض إلى حد ما درجتين . أرفض درجة واحدة.



## الدراسات الأساسية:

يعرض الباحث في هذا الجزء لبعض الدراسات الأجنبية والعربية الرائدة التي اهتمت بالكشف عن أساليب تعلم الطلاب وكذلك علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والبيئية والقدرات العقلية.

ومن هذه الدراسات دراسة مارتون وسالجو "Marton & Saljo" ١٩٧٦ (٤، ١١ : ١١٩) ، والتي يصف فيها الباحثون نتائج دراستين قاموا بإجرائهما على مجموعتين من طلاب الجامعة ، وقد أجريت الدراسة الأولى بهدف تحديد مستويات الفهم كنتاج للتعلم ، أما الدراسة الثانية فقد أجريت بهدف دراسة العلاقة بين مستويات معالجة المعلومات ومستويات الناتج.

ففي إحدى هذه الدراسات طلب من (٤٠) طالبة في السنة الأولى أن يقرأ في ثلاثة فصول من كتاب "أزمة العالم التربوية : تحليل للنظم The world Education Crisis System حيث كان الهدف الأساسي من الفصل الثالث توضيح معني مخرجات النظم التربوية Analysis .

وللكشف عن مدي فهم الطالبات لفهم المؤلف. وقد تم تقديم السؤال التالي:- ماذا يعني بمخرجات النظام التربوي؟

وقد تم تصنيف إجابات الطلاب في أربعة مستويات أطلق عليها اسم مستويات الناتج، والتي تعد أمثلة واقعية للفروق النوعية Qualitative Differences في التعلم.

والتصنيف التالي يقدم ما تم فهمه عند كل من هذه المستويات:

مستوى (أ) : الإجابات التي تم تصنيفها في هذا المستوى تعد الأفضل لأنها شملت الفكرة المقصودة **Intentional** لحجة المؤلف مع الأدلة التي توضح أن الطالبات فهموا معني المخرجات بالطريقة التي يرغب المؤلف نقلها للقارئ.

مستوى (ب) : إجابات هذا المستوى تشمل جزء من الفكرة المقصودة لأنهم ضمنوا في المخرجات الذين نجحوا وأيضا الذين تعثروا في مواضع ما أثناء تعليمهم ، والمؤلف يعتبر هؤلاء قطاع هام من مخرجات النظام التربوي.

مستوى (ج) : في هذا المستوى نجد الإجابات التي تشمل فقط الذين نجحوا طيلة سنوات الدراسة وهذا هو التصور الأكثر شيوها للمخرجات، وهو في الحقيقة التصور الذي يرغب المؤلف أن يثبت عكسه.

مستوى (د) : إجابات هذا المستوى في الحقيقة خالية من الفكرة ، وفي معظم الحالات لا تتضمن أكثر من ترجمة لمصطلح مخرجات.

وفي هذه الدراسة تم تقديم نفس السؤال للطالبات مرتين ، الأولى بعد القراءة مباشرة في نفس الجلسة ، والثانية بعد فترة زمنية تبلغ ستة أسابيع ونصف، والجدول التالي يوضح أن نفس مستويات الناتج نجدها في المرة الثانية، إلا أنه في بعض الحالات ، وجد أن الطالبات قدما إجابات من مستوى مختلف عن المرة الأولى.

## جدول (١)

يوضح عدد الطالبات في كل مستوى من مستويات الناتج

الجلسة الثانية						
المستوى	أ	ب	ج	د	هـ	اجمالي الطلاب
أ	٣		٥			٨
ب			٤			٤
ج	٢		١٥	٢	٢	٢١
د				٢		٢
هـ	١				٣	٤
	-٦	٢٤	٤	٥		٣٩

هـ : تشير إلى أنه لا توجد إجابة

وقد وجد مارتون وسالجر ، في أثناء دراستهم لطلاب الجامعة ، فروقا داخلية ملحوظة بين الأفراد في أنماط عملية التعلم "Learning Process"، والتي يتخذها الطلاب عند مواجهة مواد التعلم. وأمكنهم تمييز مستويين للمعالجة بطريقة واضحة هما : المستوى العميق Deep Level والمستوى السطحي Surface Level .

وفي تجربة أخرى طلب من (٣٠) طالب جامعي يدرسون علم النفس التربوي قراءة مقال صحفي طويل يشمل على ثلاثة جداول، يدور حول إصلاح المناهج في الجامعات السويدية.

وقد اعتمد تحليل الفروق النوعية في ناتج التعلم، في هذه التجربة، على



الاسترجاع الحر للمقال وكذلك علي إجابة سؤال للتلخيص : "حاول تلخيص المقال في جملة أو جملتين أو ماذا يحاول المؤلف أن يقول؟".

ولدراسة تأثير مستوى المعالجة على الاستبقاء ، طلب من الطلاب مرة ثانية استرجاع المقال والإجابة عن سؤال التلخيص بعد خمسة أسابيع.

مرة أخرى تمكن الباحثان من تحديد أربعة مستويات للناتج عند التطبيق الأول وكذلك عند إعادة التطبيق (بعد مرور خمسة أسابيع، وفي بعض الحالات قدم الطلاب إجابات من مستوى مختلف عن مستواهم في التطبيق الأول، إلا أنه - باستثناء طالب واحد - وجد أن التغيير يكون من الأثر إلى الأقل عمقا في مستويات الناتج.

والخطوة التالية من الدراسة : هي تحليل نتائج المقابلات الشخصية للتأكيد على الفروق في مستوى المعالجات ، التي يحتمل أن تفسر الفروق في ناتج التعلم . وقد تم التحكم على تعليقات الطلاب في ضوء مستويا المعالجة (العميق - السطحي) ، إلا أنه في بعض الحالات كان من المستحيل تحديد الطريقة التي استخدمها الطلاب.

والجدول التالي يوضح العلاقة بين ما قاله أفراد العينة عن عملية التعلم، ومستوى الناتج الذي حققوه.

## جدول (٢)

يوضح العلاقة بين مستوى العلاج ومستوى الناتج

مستوى المعالجة				
مستوى الناتج	سطحي	غير واضح	عميق	نواتج فرعية
أ	-	-	٥	٥
ب	١	٦	٤	١١
ج	٨	-	-	٨
د	٥	١	-	٦
نواتج فرعية	١٤	٧	٩	غير واضح

ويمكن الإشارة هنا إلى أن هذه المجموعة من التجارب قدمت المفاهيم الأساسية لعمليات تعلم الطلاب مستخدمة استراتيجيات جديدة في البحث، أوضحت أن الفروق في مستويات الناتج تظهر كنتيجة لاختلاف مستويات المعالجة.

وقد أجرى مارتون وسالجو "Marton & Saljo" ١٩٧٦ (١١٥)،

١٢٠: ١٢٧) دراسة بهدف بيان تأثير متطلبات الأسئلة المتوقعة على التعلم

(ناتج - عملية) ، على عينة مكونة من (٤٠) طالبة في السنة الأولى بجامعة جونيبرج السويدية ، وقد تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين بالتساوي.

وقد قدم الباحثان لمجموعتي الدراسة ثلاثة فصول من كتاب "كومبس

Coombs" (مشكلات لعالم التربوية : تحليل نظم) بعد قراءة فصلين طلب من

إحدى المجموعتين (مجموعة المستوى العميق) تذكر النص بمجرد قراءته

وتوضيح النقاط الأساسية في جمل قليلة ، بالإضافة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة

تتطلب الإجابة عنها درجة عالية من الفهم ، كما طلب من المجموعة الأخرى ،

(مجموعة المستوى السطحي) الإجابة عن خمسة أسئلة تتطلب تذكر بعض المعلومات وبعض الأجزاء وبعض الأجزاء الواردة بالنص، وذلك بهدف دفعهم تجاه المعالجة السطحية.

وبعد قراءة الفصل الثالث طلب من طالبات المجموعتين تذكر وتلخيص النقاط الرئيسية في هذا الفصل في جمل قليلة بالإضافة إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة لقياس الفهم والتذكر، كما تم إجراء مقابلات شخصية لجمع بيانات عن تأثير المعالجة التجريبية على مستوى معالجة الطلاب لنص الفصل الثالث، وأخيرا تم إعادة تطبيق الأسئلة على المجموعتين مرة أخرى بعد مرور (٤٥) يوما.

وبتحليل النتائج وجد أن هناك أربعة مستويات مختلفة للنتائج تبدو مرتبطة هرميا، حيث أن المستوى المرتفع في مجال ما يشمل المستويات المنخفضة في ضوء كمية المعلومات المشتملة، والنتيجة العامة للتحليل هي أنه إما أن الإجابات تشمل نفس البناء الأساسي في المرتين، أو أن الإجابة المعطاه في التطبيق الثاني تكون غير مضبوطة، لذلك صنف في مستوى أقل. وهذه النتيجة العامة تؤيد ما ذكرناه في الدراسة السابقة (يتحرك من الأعماق إلى الأقل عمقا).

ونجد أن وصف الفروق النوعية في التذكر يتبع نفس النموذج الهرمي. مستوى (أ) التعبيرات الموجهة نحو الخلاصة "Conclusion Oriented" Vitterances تشمل على الأقل جزء من المحتوى القصدي لمعالجة المؤلف لموضوع محدد، على سبيل المثال، الأسباب والآثار والاستنتاجات التي يرغب



المؤلف أن يصل إلينا من خلال مناقشته . مستوى ( أ ) لذلك تضمن مستوى (ب) الذي يشمل وصف الحالة فقط دون التعرض للأسباب أو النتائج ، وأخيرا مستوى (ج) لايشتمل على أية معلومات.

والتقارير الذاتية تشير إلى أن خصائص المتطلبات المفروضة على الطالبات (من خلال المعالجة التجريبية) خلال الأسئلة المقدمة بعد الفصلين الأول والثاني لها تأثير كبير على مستوى المعالجة.

في مجموعة المستوى السطحي كان التأثير على نسق واحد ، فالتطالبات شددوا الانتباه إلى البناء السطحي للنص ، على سبيل المثال تدوين النقاط والأشكال ، وقد اتفق ذلك مع المفهوم الخاص لبعض الطالبات عن التعلم ، بينما البعض الآخر عدلوا استراتيجياتهم المألوفة في التعلم لإنجاز تلك المتطلبات كما أدركوها.

في مجموعة المستوى العميق تأثير المعالجة التجريبية أقل اكتمالا، وقد تأسس على أسلوبين لتقليد المتطلبات التي تم تحديدها. أحد الصنفين استخدم القدرة على التنبؤ بمطالب المهام القادمة لبناء نظام "Analogori" للتعلم، مركزين مبدئيا على كونهم قادرين على تذكر النص وتلخيص الفكرة الأساسية فيه في جملة أو جملتين.

ومن خلال البيانات الذاتية يتضح أن الطالب المفروضة على هذا الصنف من الطالبات من خلال الأسئلة العميقة ، تكون غامضة جدا ، بمعنى أن الطالبات لم يدركن حاجتهم إلى تبني مستوى عميق للمعالجة ، والنتيجة أنهن يستخدمن تقنية خاصة في محاولة لإنجاز المطلب الأكثر وضوحا فقط وهو التذكر وتلخيص النص في جملة أو جملتين.

والأسلوب الثاني لتقليد المتطلبات يتفق أكثر مع أغراض المعالجة التجريبية، فقد استخدموا القدرة على التنبؤ بالمطالب القائمة لتبنى نمط محدد للمعالجة.

وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود فروق نوعية في التذكر، حيث ركزت طالبات (مجموعة المستوى السطحي) على التفاصيل، بينما ركزت طالبات (مجموعة المستوى العميق) على النقاط العامة في معظم الحالات، كذلك وجدت فروق دالة بين المجموعتين في الاستجابات على الأسئلة سواء في التطبيق الفوري أو المؤجل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج هذه الدراسة توضح أن عملية التعلم تستطيع تعديلها حينما تصبح مطالب المهمة (نمط المعلومات المتوقعة في الاختبار) قابلة للتنبؤ، نتوقع اختبار موضوعي يؤدي إلى مستوى أكثر سطحية من المعالجة بمعنى تركيز الانتباه على التفاصيل، في حين توقع اختبار المقال أو الاختبار الشفهي يؤدي إلى تركيز الانتباه على النقاط الرئيسية، وفي ذلك ترغيب في المعالجات الأكثر عمقا.

كما أوضحت هذه الدراسة أن المحكات التي تستخدم لتقوم التعلم يمكن أن تطبق ليس فقط كمتغيرات تابعة بل أيضا كمتغيرات مستقلة.

وباستخدام التدريس المرتد للكشف عن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب، أجرى باسك Pask ١٩٧٦ (١٢٥: ١٢٨ - ١٤٨) دراسة تضمنت سلسلتين من التجارب، الأولى أجريت في المعمل، والأخرى في منشآت تربوية، وكل من السلسلتين يستخدم نظم المحادثة.

## السلسلة الأولى :

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الطلاب عن طريق التدريس المرتد **Teach Back** وكذلك للكشف عن أثر تناظر أو عدم تناظر استراتيجيات التدريس المستخدمة مع استراتيجيات تعلم الطلاب ، وذلك باستخدام نصوص مبرمجة وفقا لاستراتيجيات التدريس (الكلية، المتسلسلة).

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالب من مدرستين تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين المجموعة الأولى تكونت من (٣٢) طالب طلب منهم العمل في مهمة تعلم حر (غير مبرمج) خلال تصنيف حيوان كلوبيتس **Clobbits** ثم قام الطلاب بالتدريس المرتد لما تعلموه وكذلك الإجابة عن اختبار عن تصنيف كلوبيتس ، وعلى هذا الأساس تم تصنيف الطلاب إلى متعلمين بالفهم ومتعلمين بالعمليات.

وبعد أسبوعين أعيد تطبيق اختبار تصنيف كلوبيتس مرة أخرى، ثم اشترك الطلاب (المصنفين) في مهمة تعلم مبرمج من خلال تصنيف حيوان "جاند ليملر" **Gand Lemullar** الوهمي ، بحيث تعرض كل طالب سواء (كلى أو متسلسل) إلى استراتيجية للتدريس أما أن تكون مناظرة أو غير مناظرة لاستراتيجيته في التعلم. ثم قام الطلاب بالتدريس المرتد وعلى أساسه تم تصنيف الطلاب إلى أصحاب تدريس مرتد فعال أو غير فعال وبذلك تم تقسيم الطلاب إلى ثمان مجموعات (٢ أسلوب  $\times$  ٢ استراتيجية تدريس  $\times$  ٢ نمط تدريس مرتد) تعرضا جميعا لاختبار عن تصنيف "جاند ليملر".

وبعد أسبوعين أعيد تطبيق اختبار تصنيف "جاند ليملر" ، ثم تعرض الطلاب إلى مهمة تعلم مبرمج جديدة من خلال دورة أو برون **Openn**



"Cycle" حيث تعرض كل طالب لاستراتيجية تدريس مخالفة للاستراتيجية التي تعرض لها في المهمة السابقة، ثم قام الطلاب بالتدريس المرتد، وعلى أساسه تم تصنيف إلى أصحاب تدريس مرتد فعال أو غير فعال. وبذلك تم تقسيم الطلاب إلى ثمان مجموعات تعرضوا جميعاً لإختبار عن "دورة أبرون" وبعد أسبوعين تعرض الطلاب لإختبار تذكر عن جميع المهام.

والمجموعة الثانية تكونت من (٣٠) طالب، وتعرضوا لنفس الخطوات السابقة مع اختلاف في الموضوعات مهمة التعلم الحر دورة منسترول "Menstural Cycle" النص المبرمج الأول دورة أوبرون ، النص المبرمج الثاني لاستنتاج الاحتمالي.

وكل جلسة تستمر من ٥-٦ ساعات ولذلك فإن إتمام التجربة يستلزم من ٢٠-٢٤ ساعة لكل طالب.

وقد تم تحليل محتوى بروتوكولات التدريس المرتد المسجلة على شرائط كاسين باستخدام حساب تكرارات ستة أنماط من الجمل هي:

العبارات الزائفة False hood ، عبارات الاكتشاف Invention ، عبارات طلب المعلومات Requests of information ، عبارات الاستنباط Deduction ، العبارات غير المتصلة Irrelevant ، المطولة Redundant.

أوضحت العبارة أن تكرار عبارات الاكتشاف - طلب المعلومات. الاستنباط- بين المتعلمين بالعمليات غير المتناظرين عن المتعلمين بالعمليات المتناظرين عند مستوى "٠,٠٠١" ونطق الطلاب غير المتناظرين عبارات زائفة أكثر من المتناظرين "٠,٠٠١".

وتوضح هذه النتائج بشدة خصائص كلا من الأسلوبين الذين توصل إليهما "باسك" كما أنها تؤكد على أن التدريب الملائم ساعد التعلم ، والتدريس غير الملائم يعطله تماما ، كما أن النتائج أوضحت أن مطلب الفهم يؤدي إلى تذكر المعلومات لمدة طويلة.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالي اعتمد على نتائج هذه الدراسة كأحد المنطلقات الأساسية لإجراء دراسته الحالية التي تهتم بتفاعل طرق التدريس المستخدمة وأساليب تعلم الطلاب ، إلا أن "باسك" لم يستخدم منهج التفاعل عند إجراء دراسته بل استخدم تصحيح تجريبي معقد ومحكم يتعرض فيه كل طالب مرة إلى استراتيجية تدريس مناظرة، ومرة أخرى إلى استراتيجية تدريس غير مناظرة. واعتمد على تحليل بروتوكولات التدريس المرتد المسجل في تحديد استراتيجيات التعلم، بالإضافة إلى اختبارات لقياس مستوى الفهم والتذكر وتطبيق بعد كل مرحلة ، كما أن نتائج الدراسة أوضحت وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في بعض قدرات التفكير لصالح الطلاب ذوي الأسلوب الكلي في التعلم.

أما دراسة فرانسون "Fransson" ١٩٧٧ (٩٨: ٢٤٤-٢٥٧) فقد أجريت بهدف دراسة التأثيرات المترامنة لنوعين من الدافعية على عملية ونتائج التعلم. والدافعية الداخلية **Intrinsic Motivation** للتعلم هي حالة تكون فيها الصلة وثيقة بين المتعلم ومحتوي مادة التعلم هي السبب الرئيسي في التعلم. أما الدافعية الخارجية **Extrinsic Motivation** للتعلم فهي حالة تكون فيها أسباب الاجتهاد في التعلم ليست له علاقة بمحتوى مادة التعلم، فالأداء الجيد يستخدم فقط كوسيلة لتحقيق بعض النتائج النهائية المرغوب ولكي يكون

الباحث قادراً على بحث تأثيرات مستوى الدافعية الداخلية على التعلم. قام الباحث بالاشتراك مع بعض الأساتذة بإعداد نص يشتمل على وصف لنظام الامتحان في معهد التربية - "جامعة جوتبرج" مكوناً من (٣١٦٠) كلمة، وقد تم اختيار الطلاب الذين يفترض أنهم يملكون دافعية داخلية مرتفعة من معهد التربية، والطلاب المفترض أن لديهم دافعية داخلية منخفضة لقراءة النص ثم اختيارهم من قسم الاجتماع ولم يسبق لهم دراسة التربية.

وقبل إجراء التجربة بعدة أسابيع تم تطبيق استبانة لقياس قلق الاختبار لتصبح العينة كما يلي :

### جدول (٣)

يوضح توزيع عينة دراسة فرانسون ١٩٧٧

مستوى الدافعية الداخلية	قلق منخفض	قلق عالي	
عالي	١٣	٢٥	تربية
منخفض	٢٠	٢٣	اجتماع

وقد تم إجراء التجربة على مجموعات تكونت كل منها من خمسة طلاب على الأكثر، بالنسبة لمجموعة الدافعية الداخلية المرتفعة تم إبلاغ الطلاب بأن أحدهم سوف يطلب منه أن يذكر ما استطاع استنتاجه من النص، وقد تم تسجيل هذا التقرير ليتم تحليله تفصيلاً فيما بعد، مما يجعل الطلاب يدافعون عن تقديرهم لذاتهم، أما في مجموعة الدافعية الخارجية المنخفضة فقد تم إبلاغ الطلاب بأنه بعد جلسة القراءة سوف يطلب منهم أن يكتبوا ما يتذكرون من النص، وفي الحالتين تنتهي جلسة القراءة بمناقشة جودة النص كمادة للمعلومات، ويتم تسجيل المناقشة.



وبعد جلسة القراءة مباشرة طُلب من كل الطلاب أن يلخصوا أكثر المعلومات التي قاموا بقراءتها أهمية (اختبار أ) ، ثم يطلب منهم الإجابة عن اختبار مكون من (١٥) فقرة ذات إجابات قصيرة عن المعلومات الحقيقية المشتملة في محتوى النص (اختبار ب) ، وأخيرا تم إجراء مقابلة شخصية مع كل طالب بمفرده، يشرح فيها طريقته في الدخول للنص وخبرته أثناء القراءة، وقد تم تسجيل هذه المقابلات ونسخها.

ونتيجة للتحليل النوعي لإجابات الطلاب والمقابلات الشخصية فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب استخدموا مستويين للمعالجة (عميق- سطحي) بالإضافة إلى مستويين للانتباه (عالي- منخفض) ، وبعد تحليل إجابات الطلاب على أسئلة التذكر (اختبار أ) تم تحديد أربعة مستويات مماثلة للمستويات التي حددها مارتون وسالجو **Marton & Saljo** عن قبل.

وقد أسفرت نتائج دراسة العلاقة بين نمط الدافعية ومستوى المعالجة بما يلي: ارتباط مستوى القلق (الدافعية الخارجية) بمستوى المعالجة عند مجموعة طلاب قسم الاجتماع (منخفض الدافعية الداخلية). حيث أظهر الطلاب مرتفعي القلق ميلا نحو استخدام مستوى سطحي للمعالجة. ولم تظهر نتيجة مماثلة عند طلاب التربية (مرتفعي الدافعية الداخلية).

أما في مجموعة الطلاب مرتفعي الدافعية الداخلية ، ارتبط مستوى القلق ارتباطا سالباً دالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، بالأداء على الاختبار، أما في مجموعة الطلاب منخفض الدافعية الداخلية ارتبط مستوى القلق بالأداء ارتباطاً سالباً غير دال إحصائياً.

وقد أوضحت نتائج المقابلات الشخصية أن انخفاض الاهتمام بالنص كالاكتفاء للتكيف مع متطلبات الاختبار المتوقع ، وارتفاع قلق الاختبار تؤدي جميعا إلى الميل نحو المعالجة من المستوى السطحي ، كما أوضحت النتائج انه بغض النظر عن مستوى الاهتمام بالنص - مستوى الدافعية الداخلية- هناك فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين كيفوا تعلموا مع متطلبات الاختبار المتوقعة، والذين لم يفعلوا، فقد أوضحت النتائج أن التكيف مع متطلبات الاختبار إذا ارتبط مع اهتمام قوي بالنص وقلق منخفض يؤدي إلى تبني معالجة من المستوى العميق.

وجدير بالذكر أن هذه الدراسة تعد من الدراسات الرائدة في مجال أساليب التعلم نظرا لأنها أول دراسة - في حدود علم الباحث- تهتم بدراسة العوامل الوجدانية المتمثلة في نمط الدافعية التي تسهم في تبني الفرد لأسلوب تعلم معين. وباستخدام أسلوب آخر لتحديد أساليب تعلم الطلاب أجرى رامسدين وانتسويل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ (١٢٧ : ٣٦٨ - ٣٨٣) دراسة بهدف العلاقة بين إدراك الطلاب لأقسامهم الأكاديمية وأساليبهم في التعلم، على عينة مكونة من ٢٢٠٨ طالب مسجلين في (٦٦) قسم أكاديمي من الجامعات البريطانية المختلفة.

وقد تم تطبيق استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء على كل طلاب العينة.

الأول: يسأل الطلاب عن نتائجهم في الاختبارات المدرسية ، ويشمل سؤال عن تقديرهم الذاتي لتقدمهم الأكاديمي.

الثاني : ١٦ مقياس نوعي لاستبانة أساليب الدراسة ، إعداد : انتسويل

ورامسدين توجه المعني (أسلوب عميق - ترابط الأفكار - استخدام الأدلة - دافعية داخلية).

توجه إعادة الانتاجية (أسلوب سطحي - الارتباط بحدود المنهج - الخوف من الفشل - دافعية خارجية)

توجه التحصيل (أسلوب استراتيجي - طرق دراسة غير منظمة - اتجاهات سلبية نحو الدراسة - دافعية تحصيل)

الثالث: يحتوى على ٨ مقاييس فرعية لإدراك الطلاب لأقسامهم.

(طرق تدريسية رسمية - أهداف واضحة - حمل العمل - الصلة الوثيقة بالمهنة) (التدريس الجيد - الحرية في التعليم - التفتح إلى الطلاب  
Openness to students - المناخ الاجتماعي الجيد)

وقد أسفرت النتائج عن ظهور ستة عوامل منفصلة إلى حد كبير، إلا أنها توضح ارتباط توجه إعادة الإنتاجية بحمل العمل الثقيل، وتوجه التحصيل يرتبط بالأهداف الواضحة، وكذلك ترتبط الدافعية الذاتية واستخدام الشواهد بالتدريس الجيد والحرية في التعلم، وأخيرا ارتبطت الدافعية الخارجية والتقييد بحدود المنهج بطريق التدريس الرسمية، الأهداف الواضحة، والصلة الوثيقة بالمهنة.

أما عن نتائج المقارنة بين الأقسام الأكاديمية المختلفة، فقد أوضحت ارتباط توجه المعني بالحرية في التعلم، وطرق التدريس غير الرسمية في كل من أقسام العلوم والعلوم الاجتماعية. وبينما في أقسام الآداب يرتبط توجه المعني بالتدريس الجيد والأهداف الواضحة. وهناك ارتباط موجب دال إحصائيا



بين توجه المعني والتقدير الذاتي للتقدم الأكاديمي في الأقسام الثلاثة وتوجه إعادة الانتاجية ارتبط بحمل العمل الثقيل والنقص في الأقسام الثلاثة.

وعن التنبؤ بتوجهات الطلاب نحو الدراسة من خلال إدراكهم للأقسام، فقد أوضحت النتائج أن توجه المعني تم التنبؤ به أفضل بواسطة التدريس الجيد والحرية في التعلم، أما التعلم إعادة الانتاجية تم تحديد بواسطة حمل العمل الثقيل، والصلة الوثيقة بالمهنة، ونقص الحرية في التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة استخدمت استبيان أساليب التعلم وهو الأداء التي سوف يستخدمها الباحث الحالي في تحديد أساليب تعلم الطلاب، كما أن نتائج الدراسة تسير إلى أنه عند حدوث تعديل في التدريب بحيث يشمل على درجة عالية من الحرية وتدريب جيد وتجنب لعمل الزائد، فإن ذلك سيدفع الطلاب بعيدا عن أسلوب التعلم السطحي وتجاه أسلوب التعلم العميق.

أما دراسة برومبي "Brumby" ١٩٨٢ (٨٤: ٢٤٤ - ٢٥٧) فقد أجريت بهدف التعرف على الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة من خلال أجاباتهم وتعليقاتهم على ثلاثة مهام تم تقديمها إليهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالب بالفرقة الأولى.

وقد تم تحديد مكونين أساسيين لأساليب التعلم وهما :

الأول : أسلوب وإدراك المشكلة، ويمكن تصنيف الطلاب إلى :

أولا : تجزئ المهمة إلى أجزائها المكونة، ودراستها خطوة بخطوة ككيانات منفصلة.

ثانيا : نظرة عامة أو رؤية للمهمة ككل ، ويعمل على تجميع وربط مكوناتها الفرعية المختلفة.

وقد أنتهت الباحثة إلى تصنيف الطلاب إلى طلاب ذوى أسلوب تحليلي فى مقابل ذوى أسلوب كلى.

الثاني : أسلوب الدمج فى البنية المعرفية الراهنة ، ويمكن تصنيف الطلاب إلى:

أولا : مدخل التذكر مع قدرة ضعيفة على دمج المادة الجديدة فى البنية المعرفية الراهنة.

ثانيا : الدمج الفعال للمادة الجديدة مع البنية المعرفية الراهنة للمتعلم.

وقد أنتهت الباحثة إلى تصنيف الطلاب إلى طلاب ذوى مستوى منخفض من الدمج فى مقابل ذوى مستوى عال من الدمج.

أما عن المهام المستخدمة فى الدراسة فكانت كالآتي:

### ١ - مشكلة المناعة The Immunity Problem

وهى عبارة عن مخطط يوضح مفهوم المناعة وتوضح مراحل جهاز المناعة فى الجسم وتم تقديمها على جهاز عرض فوق الرأى ، وبعد دراسة الخريطة لمدة دقيقتين طلب من الطلاب كتابة وصفهم الخاص بالمناعة بوضوح قدر استطاعتهم.

وقد أوضحت النتائج أن ٥٠% من طلاب العينة وصفوا المخطط كسلسلة

من الخطوات في عمودين منفصلين ، و ٨% من طلاب العينة وصفوا المخطط بطريقة النظرة العامة فقاموا بعمل مقارنات جانبية للنقاط المتوازية ، و ٤٢% من طلاب العينة تم تصنيفهم كمتنوع "Versatile" فقد اشتملت إجاباتهم على عناصر كلا التصنيفين السابقين ، كما أوضحت النتائج أن ٤٤% من الطلاب أظهروا مستوى عال من الدمج عن طرق تقديم شرح مفصل وإضافات على المعلومات المقدمة.

## ٢ - مهمة الشكل البياني The Graph Task :

وقد تم عرض شكل بياني تاريخي يوضح معدل التغير التكنولوجي في عالم الاتصالات ، يتضمن للتغير في كل من البعدين الرأسى والأفقى ، على كل طالب في مقابلة شخصية فردية ، وبعد ما تم شرح التدرج على كلا المحورين ، طلب من كل طالب أن يذكر ما الذى يقوله له الشكل.

وقد أوضحت النتائج أن ٥٠% من طلاب العينة حللوا الشكل فى بعد رأس واحد، و ٢١% من الطلاب حللوا الشكل فى بعدين رأسى وأفقى ، و ٢٣% وصفوا الشكل عن طريق عمل ربط عقلى لقمم الأعمدة معا مكونه منحني - غير موجود بالشكل - ، كما أوضحت النتائج أن ٦٧% من طلاب العينة أظهروا مستوى عال من الدمج.

أما عن نتائج المطابقة بين إجابات الطلاب عن المشكلتين عن ظهور (٤) طلاب أى ٨% من إجمالى طلاب العينة أظهروا عدم تطابق فى إجابتهم على المشكلتين فيما يختص بأسلوب الإدراك ، وعن مستوى الدمج فقد أوضحت



النتائج أن ٢٣% من طلاب العينة حاولوا بجدية تفسير الرسم البياني ولم يستطيعوا أن يضعوا أى تفسير لمخطط المناعة ، كما وجد أن هناك (٤) طلاب فقد صنفوا فى مستوى على الدمج فى مشكلة المناعة ولم يتوصلوا إلى أى تفسير فى مهمة الشكل البياني.

### ٣- مشكلة الصخر The Rock Problem :

وخلال المقابلات الفرعية تم عرض مركب معدني رمادي اللون على الطلاب، وطلب من كل طالب أن يصف كيف يتعرف على مكوناته فى حالة وجوده الآن ، ولو أنه ذات مرة كان موجودا ، وأخيرا لو أنه لم يكن موجودا أبدا) وبعد قراءة استجابات عشوائية ، تم تحديد المحك التالى للحكم على أسلوب الإدراك، فقد وجد أن طلابا استخدموا مدخل اختبار الفروض ، بمعنى وضع فرض للاجابة عن كل سؤال ثم وصف تجربة للتحقق من صحة كل فرض على حدة، وكذلك أن طلابا لم يستطيعوا وضع فروض للإجابة عن الأسئلة الثلاثة. وطلابا آخرين تم وصفهم كمشاهدين Spectator ولم يستطيعوا تحديد خلاصات للتجارب ولكن تركوا الأمر للمشاهدات التالية.

وطلابا تم وصفهم كمتوعين استخدموا عناصر كلا المجموعتين ، وظهر أنه ليس من الممكن ملاحظة قدرة الطلاب على الدمج فى هذه المشكلة.

وقد أوضحت النتائج أن ثلثى الطلاب العينة صنفوا كمستخدمين لمدخل اختبار الفروض، والثلث الباقي مقسم تقريبا بين المدخلين المتنوع والمشاهد.

وقد أوضحت النتائج وجود علاقة تطابق بين الأسلوب التحليلي فى المشكلتين ومدخل اختبار الفروض فى مشكلة الصخر ، وكذلك بين

الأسلوب الكلى ومدخل المتفرج وكذلك الطلاب الذين استخدموا الربط بين الأسلوبين (المتنوعون) فى المشكلات الثلاث.

وجدير بالذكر أن نتائج الدراسة أوضحت أن النسبة الأعلى من الطلاب أظهروا مستوى عال من الدمج لمشكلة الشكل البياني المألوفة عن مشكلة المناعة غير المألوفة ، وهذا يوضح أن القدرة على الدمج ترتبط أكثر بمحتوى المهمة من ارتباطها بأسلوب الإدراك ، كما أن ٤٢% استخدموا أسلوب تحليلي للإدراك ، ٨% فسروا كل المهام فى أسلوب كلى خالص ، ٥٠% أظهروا قدرة على التنوع فى استخدام كلا الأسلوبين.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تعتبر أحد المنطلقات الأساسية لإجراء الدراسة الحالية التى تهتم بدراسة العلاقة بين أسلوب تعلم الطلاب ، والقدرة على التفكير العلمي ، كما أن الباحث الحالى قد اختار أحدي المهام المستخدمة فى هذه الدراسة وهى مهامه الشكل البياني للتحقق من صدق تصنيف استبيان أساليب التعلم للطلاب.

وتعد دراسة محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣: ) أولى الدراسات التى اهتمت بدراسة أساليب تعلم الطلاب فى البيئة العربية ، والتى أجريت بهدف دراسة أثر تفاعل أسلوب التدريس وأسلوب التعلم وسمات المتعلم ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسى ، على عينة مكونة من ستة عشر معلما يقومون بالتدريس بالصف الثانى الثانوي ، أما طلابهم فقد بلغ عددهم (٥٨٤) طالبا.

وقد تم تطبيق استبيان أساليب التدريس على عينة المعلمين ، وبناء على ذلك تم تصنيفهم إلى (رسميين - غير رسميين) ، وكذلك تم تطبيق استبانة

أساليب التعلم على عينة الطلاب ، وبناء عليه تم تصنيفهم إلى (عميق - استراتيجي - سطحي) ، كما طبق عليهم أيضا مقياس الدافع للإنجاز أعداد إبراهيم قشقوش واختبار الذكاء العالي اعداد : السيد محمد خيرى ، وأخيرا تم تطبيق اختبار تحصيلي في التاريخ الطبيعي ، على طلاب القسم العلمي، واختبار تحصيلي آخر في التاريخ على طلاب القسم الأدبي.

وباستخدام تحليل التباين ، أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق وبين مجموعة الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحي لصالح مجموعة الأسلوب السطحي.

- يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف التفاعل بين محتوى التعلم وأسلوب التعلم، حيث يرتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة طلاب الشعبة العلمية ذوى أسلوب التعلم العميق ، في حين ينخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الشعب العلمية ذوى الأسلوب السطحي في التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة قامت بالتأصيل النظري لمفهوم أساليب التعلم التي اهتمت بدراستها لأول مرة في البيئة العربية ، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من المتغيرات في إطار منهج التفاعل ، وتعتبر من الدراسات التي أفادت الباحث الحالي كثيرا خاصة في استخدامه لاستبيان أساليب التعلم المستخدم في تلك الدراسة.



(١٠٩ : ٣٤٥ - ٣٤٩) فقد أجريت بهدف دراسة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي المفضلة وأساليب تعلم الطلاب على عينة مكونة من (١٢٦٦) طالب أما دراسة هاتي ووتكنز "Hattie & Watkins" ١٩٨٨ من المدارس الثانوية الاسترالية.

وقد تم تطبيق مجموعة من المقاييس هي :

- مقياس بيئة الفصل الدراسي اعداد موسي وترايكت

**Moss & Trickett**

- استبيان صفى . اعداد فيشر وفرايزر **Fisher & Fraser**

- استبيان بيئة الفصل الدراسي الفردي : اعداد فرايزر وفيشر

**Fraser and Fisher**

- استبيان عمليات الدراسة من اعداد بيجز **Biggs**

وقد أوضحت نتائج الدراسة تفضيل الطلاب نوى الأسلوب العميق فى التعلم للفصل الدراسي المثير للطلاب ، الممتع ، الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة ، وعمل الأبحاث ويشجع على التنافس ، فى حين ارتبط الأسلوب السطحي فى التعلم ارتباطا سالباً بكل التفضيلات السابقة ، كما أوضحت النتائج تفضيل الطلاب نوى الأسلوب الاستراتيجي فى التعلم للفصل الدراسي الممتع، المنظم، والأنشطة الدراسية المجهدة ، وقد ارتبط هذا الأسلوب سالباً بالدراسة المستقلة ، بمعنى أنهم لا يفضلون السماع للطلاب بالتقدم فى الدراسة كل حسب طريقته الخاصة.

وجدير بالذكر أن استبيان عملية الدراسة المستخدم فى هذه الدراسة يتفق فى الأساس النظرى مع استبيان أساليب التعلم المستخدم فى الدراسة الحالية ،

كما أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى تفضيل الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق للطريقة المعملية فى تدريس العلوم على عكس الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي.

وفى البيئة العربية أجريت دراسة محمود عوض الله ١٩٨٨ (٦٤ : ١٣١-١٦٨) بهدف دراسة أساليب تعلم طلاب الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٤) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بينها من ستة تخصصات مختلفة هى : الطبيعة والكيمياء ، الرياضيات ، البيولوجي ، الفلسفة والاجتماع ، اللغة الإنجليزية، واللغة لعربية ، وتم حساب النسبة المئوية لمجموع درجات كل طالب فى امتحانات الفرقة الرابعة لتقدير التحصيل الدراسى.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي والطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق فى التحصيل الدراسى وذلك لصالح الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين أسلوب التعلم والتخصص بالنسبة للتحصيل الدراسى.

وجدير بالذكر أن استبيان أساليب التعلم المستخدمة فى تلك الدراسة من إعداد أنتوستل Entwistle وقد تم إعداد لقياس أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، ويحتوى على نفس أبعاد استبيان أساليب التعلم المستخدم فى الدراسة الحالية.

أما دراسة رامسدين ومارت وبيدون **Ramsden , Martin & Bowden ١٩٨٩** (١٢٨ : ١٢٩ - ١٤٢) والتي أجريت بهدف بحث العلاقة بين البيئة المدرسية وأساليب التعلم على عينة مكونة من (١٤٩٠) طالب من طلاب السنة النهائية بالمدارس الثانوية في استراليا ، وقد تم اختيار ٥٠ مدرسة.

وفي هذه الدراسة تم تطبيق استبانة الخبرات المدرسية ، المكون من الأبعاد الخمسة التالية :

١- احتمال التدريس **Teaching supports** بمعنى شعور الطلاب بتفهم المسمون للصعوبات التي يواجهونها أثناء الدراسة.

٢- التأكيد على التحصيل الأكاديمي الشكلي ، بمعنى شعور الطلاب حثهم على الحصول على درجات مرتفعة من الاختبارات النهائية التقليدية.

٣- الاستقلال في التعلم ، بمعنى شعور الطلاب تشجيع المناهج على التعلم باستقلال.

٤- البناء، المناخ ، التماسك **Cohesivrnness** ، يشير إلى أن الأهداف تم تحديدها بوضوح ويشترك المعلمون والطلاب معا في تحقيقها.

٥- الاستعداد للدارسة في الدراسات العليا ، بمعنى شعور الطلاب بأنهم مهينون للتعلم في الدراسات العليا.

وكذلك تم تطبيق استبانة عملية التعلم من اعداد بيجز **Biggs**

وقد أوضحت النتائج والارتباطات التالية :



١- ارتباط الأسلوب السطحي ودافعية التحصيل بعامل التأكيد على التحصيل الأكاديمي الشكلي.

٢- ارتباط كل من الأسلوب العميق والأسلوب التحصيلي بالعوامل الأربعة الأخرى في حين ارتبط الأسلوب السطحي ارتباطاً سالباً دال عند مستوى ٠.٠٠١.

وعن مستوى التحليل العاملي ، فقد أسفرت النتائج عن ظهور ثلاثة عوامل هي :

العامل الأول : (يربط الأسلوب السطحي ودافعية التحصيل بالمدرسة مؤكدة على التحصيل الشكلي)

العامل الثاني : (يربط الأسلوب العميق واستراتيجية التحصيل بالأجزاء الأربعة الأخرى في استبانة الخبرات المدرسية)

العامل الثالث : (يربط الأسلوب العميق والأسلوب التحصيلي والاستقلال في التعلم والاستعدادات للدراسات العليا والبناء ، والمناخ، والتماسك)

وفي مجموعة أخرى من التحليلات ثم تناول بعض المدارس كعينات بناء على متوسطات درجات طلابها في أساليب التعلم الثلاثة في مقابل درجاتهم في مقياس روح الجماعة والذي يشتمل المقاييس الثلاثة (احتمال التدريس ، البناء والمناخ والتماسك والاستقلال في التعلم).

وتشير نتائج تلك التحليلات إلى أن :

١- المدارس التي بها روح الجماعة جيدة معظم طلابها يتبنون الأسلوب العميق في التعلم.

٢- روح الجماعة ترتبط سلبيا بالأسلوب السطحي في التعلم.

ولكي يتم اختبار العلاقة بين أنشطة الفصل وأساليب التعلم تم إجراء مقابلات شخصية مع بعض الطلاب ، وقد تم اختيار ست مدارس ، منهم ثلاثة لهم متوسطات مرتفعة من الدرجات في الأسلوب السطحي ، وثلاثة في الأسلوب العميق، وقد تم اختيار من ١٠-٢٢ طالب عن كل مدرسة.

ونتائج المقابلات الشخصية أوضحت وجود فروق بين المدارس ، وكذلك وجود فروق سببية بين التدريس وتبنى الطلاب لأساليب تعلم مختلفة ، فقد وجد أن الأساليب التي تهدف إلى إعادة إنتاج الحقائق والأفكار المذكورة في الفصل، تستخدم في المدارس التي لها متوسطات مرتفعة في الأسلوب السطحي ، وأن الأساليب التي تؤكد على التحصيل مع الفهم تستخدم في المدارس التي لها مستويات مرتفعة في الأسلوب العميق.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة لا تقف فقط عند حد وصف بعض خصائص البيئة المدرسية المفضلة لدى الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة بل تشير إلى دور مؤثر البيئة المدرسية يسهم في تبني الطلاب لأساليب تعلم معينة.

وأجرى انتوستل وكوزاكي وتايت Entwistle , Kozeki and Tait دراسة مقارنة بهدف بحث العلاقة بين أسلوب ١٩٨٩ (٩٤ : ٣٤٠ - ٣٥٠)

التعلم والدافعية المدرسية من ناحية ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة والمدرسين من ناحية أخرى على عينة مكونة من ٥١٦ تلميذ من خمسة مدارس بريطانية تتراوح أعمارهم من ١٢ - ١٥ سنة وعينة مقارنة مكونة من (٦٠٢) تلميذ من المجر.

تم تطبيق استبيانة مكونة من (١٨٠) فقرة على مرتين ، والجزء الأول يشمل ثلاثة مقاييس ممثلة للجوانب الثلاثة للدافعية المدرسية هي : (الانتماء ممثلاً للجانب الوجداني والاهتمام المعرفي والمسئولية الأخلاقية) ، وبعض مكونات استبانة أسلوب الدراسة (المدخل العميق، السطحي ، الاستراتيجي والأسلوب الكلي والمتسلسل).

والجزء الثاني استبانة مشاعر التلاميذ تجاه المدرسة والأعمال المدرسية مكونة الأبعاد (الميل لتكوين أصدقاء في المدرسة ، النظام المدرسي ، المدرسة لا تؤدي دورها **School Irrelevance** تحكم المدرس ، احتمال المدرس **Support** حماس المدرس ، المهارة في الشرح ، التعلم الميسر **Facilitating** للعمل **Work load** الأداء الشكلي)

وقد أوضحت النتائج ما يلي :

- ١- الأسلوب العميق يرتبط بقوة عند كل من البريطانيين والمجريين، بمهارة المدرس في الشرح ، حماس المدرس ، تحكم المدرس، النظام المدرسي ، احتمال المدرس ويرتبط ارتباطاً سالباً بكل من حمل العمل الثقيل ، الأداء الشكلي للمدرس، المدرسة التي ليست لها علاقة بدورها.
- ٢- الأسلوب السطحي يرتبط بقوة مع حمل العمل والشكالية في التدريس



## Formability in teaching واللاعلاقية المدرسية. ويرتبط ارتباطاً

ساليا بكل من الاحتمال المدرسي وحماسة مهارته في الشرح.

وجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسة تبين بتفضيل الطلاب ذوي اسلوب التعلم السطحي للطريقة التقليدية في التدريس ، وكذلك تفضيل الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق للطريقة المعملية في تدريس العلوم.

وفي البيئة العربية أجريت دراسة رمضان محمد ١٩٩٠ (٢٧: ) بهدف بحث أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي على عينة تتكون من ١٢ معلماً (٦ ذوي أسلوب تعلم عميق، ٦ ذوي أسلوب تعلم سطحي) ممن يقومون بتدريس مادة الفيزياء بالحف الأول الثانوي بمدارس محافظة القليوبية وتكونت عينة الطلاب من (٥٢٩) طالبا وطالبة من طلاب عينة المعلمين.

وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة وهي :

- ١- استبانة أساليب تعلم المعلم من اعداد الباحث
- ٢- استبانة أساليب تعلم المعلم من أعداد (محمود عوض الله ، وقد قام الباحث بإعداد صورة معدلة منه)
- ٣- مقياس التريث / الاندفاع إعداد (هانم عبد المقصود)
- ٤- اختبار الذكاء العالي إعداد (السيد محمد خيرى)
- ٥- اختبار تحصيلي من ثلاثة أجزاء منفصلة (معرفة- فهم- تطبيق) اعداد الباحث.

وباستخدام تحليل التباين أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق وبين متوسط درجات مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي في التحصيل الدراسي (معرفة- فهم- تطبيق) لصالح مجموعة الطلاب ذوي الأسلوب العميق.

٢- عدم وجود أثر دال للتفاعل بين أسلوب تعلم المعلم وأسلوب تعلم الطالب بالنسبة لدرجات الطلاب في مستويات التحصيل (المعرفة- الفهم- الدرجة الكلية) مع وجود أثر للتفاعل بالنسبة لدرجات الطلاب في مستوى التطبيق.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الهامة في مجال أساليب التعلم، والتي تميزت ببراء نتائجها ، حيث اهتمت بدراسة أثر تناظر أساليب تعلم كل من المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي في الفيزياء ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالي سوف يستخدم استبانة أساليب الدراسة بصورته المعدلة المستخدمة في هذه الدراسة.

أما دراسة مرزوق عبد المجيد ١٩٩٠ (٦٨ : ٤٢٩ - ٤٤٢) فقد أجريت كمحاولة لدراسة التعلم الإنساني من منظور الترتيب الثاني ، على عينة مكونة من (١٠٥) طالب من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة بالتخصصات الأدبية، تتراوح أعمارهم بين ١٩-٢٣ سنة ، وقد روعي عد اختبار العينة أن يكونوا ممن يتمتعون بذكاء متوسط.

وقد أجريت الدراسة بهدف بحث العلاقة بين ثلاثة متغيرات أساسية في التعلم وهي :

١- مفهوم التعلم من منظور سالجو Saljo ١٩٧٩ ، وقد نظر إليه في ضوء نمطين هما :

أ- إعادة الإنتاج **Reproduction** وينظر من خلاله إلى التعلم على أنه زيادة في المعرفة وحفظ المعلومات واكتساب الحقائق والخطوات وغيرها.

ب- الاستنتاج **Constructive** وينظر من خلاله إلى التعلم على أنه تجريد للمعنى وأنه عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الحقيقة.

٢- استراتيجية المعالجة من منظور مارتون وسالجو **Marton & Saljo** ١٩٧٦ ، وينظر إليها في ضوء مستويين هما (المستوى السطحي للمعالجة - المستوى العميق للمعالجة).

٣- نوعية الأداء التعليمي من منظور كولز وبيجز **Colis & Biggs** ١٩٧٩ ، وقد نظر إليه في مستويين :

أ- التركيب المتعدد **Motti- structural** ويتمثل في محاولة المتعلم ذكر بعض النقاط الرئيسية لمادة التعلم وليس كلها دون الربط بين تلك النقاط.

ب- العلاقة **Relational** ويتمثل في محاولة المتعلم ذكر معظم النقاط الرئيسية في مادة التعلم مع الربط بين تلك النقاط.



وقد تم استخدام الأنواع التالية:

- ١- اختبار المصفوفات المتتابعة اعداد فؤاد أبو حطب وآخرين ١٩٧٩
  - ٢- قصة أهل الكهف : وهي من أعداد محمد رواس قلعجي وتقع في حوالى (٤٠) صفحة ، وتدور حول أصحاب الكهف الذين أخبرنا عنه بالقرآن الكريم فى سورة الكهف.
  - ٣- استفتاء يحتوى على عدد من الأسئلة المفتوحة تتعلق بمتغيرات البحث الثلاثة.
- وبالتحليل الكيفى لاستجابات الطلاب وحساب معامل ارتباط فاي  $\Phi$  تم التوصل إلى النتائج التالية :
- ١- يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,١ بين نوعية الأداء ومفهوم التعلم حيث ارتبط ناتج التركيب المتعدد بمفهوم : مادة الإنتاج وكذلك ارتبط ناتج العلاقة بمفهوم الاستنتاج.
  - ٢- يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ٠,١ بين استراتيجية المعالجة ومستوى الناتج ، حيث ارتبط ناتج التركيب المتعدد بالمستوى السطحي للمعالجة وكذلك ارتباط ناتج العلاقة بالمستوى العميق للمعالجة.
  - ٣- يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى ٠,١ بين استراتيجية المعالجة ومفهوم التعلم ، حيث ارتبط مفهوم إعادة الإنتاج بالمستوى السطحي للمعالجة ، وكذلك ارتبط مفهوم الاستنتاج بالمستوى العميق للمعالجة.

وتعد هذه الدراسة أولى الدراسات التي أجريت في البيئة العربية من حيث اعتمادها على التحليل الكيفي للكشف عن أساليب الطلاب وقد تميزت بدقة المنهج وشراء النتائج . وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة حذت حذو دراسة "روسك وشنك" "Roussem & Schenk" ١٩٨٤ (٧٣ - ٨٣ : ١٣٠) التي أجريت بهدف العلاقة بين نفس المتغيرات الثلاثة على عينة مماثلة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة وقد توصلت إلى نفس نتائج هذه الدراسة باستخدام نفس المنهج في إجراء البحث.

وقد أجري محمد غنيم ١٩٩٢ (٥٧ : ) دراسة بهدف بحث العلاقة بين قدرات التذكر، والتفكير التباعدي وأساليب تعلم الطلاب، على عينة مكونة من (١٨٤) طالب وطالبة من الطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بينها من الأقسام العلمية والأدبية مقسمين بالتساوي إلى طلاب ذوى أسلوب تعلم سطحي وطلاب ذوى أسلوب تعلم عميق.

وتكونت أدوات الدراسة مما يلي :

- ١- استبيان أساليب المتعلم لطلاب الجامعة. إعداد محمود عوض الله سالم.
- ٢- بطارية اختبار القدرة التذكرية وتشمل ستة اختبارات جميعها من إعداد الباحث.
- ٣- بطارية اختبار القدرة على التفكير التباعدي وتشمل ستة اختبارات منها أربعة إعداد الباحث بالإضافة إلى :
  - اختبار عناوين القصص : إعداد عبد الحليم محمود السيد.
  - اختبار الوظائف المحتملة : إعداد محمد إبراهيم جودة.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة التذكيرية بين الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق والطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي.

٢- تختلف القدرة التذكيرية باختلاف التفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير التباعدى بين الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي والطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق.

٤- لا تختلف القدرة على التفكير التباعدى باختلاف التفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسي.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الهامة التى تناولت أساليب تعلم الطلاب فى البيئة العربية ، بالرغم من أنها تعاني من عدم منطقية النتائج ، وترجع أهميتها إلى المشكلة التى تناولتها بالبحث ، وقد استفاد الباحث الحالى كثيرا من هذه الدراسة .

استبيان أساليب التعلم : (١)

قام بتعريب هذا الاستبيان محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣ : ) من الصورة الأصلية لاستبيان أساليب التعلم إعداد انتوسل ، هانلى، هوسيل Entwistle, Hanley and Hovnsell ١٩٧٩ ، حيث قام معرب الاستبيان

(١) ملحق (٥) به أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

بإعادة صياغة عباراته في صورة مواقف سلوكية تتصل اتصالاً مباشراً بمواقف الحياة الواقعية.

ولقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من (٦٠) موقفاً ، كل (٢٠) موقفاً منهم تمثل مقياساً مستقلاً عن الآخر يقيس أحد أساليب التعلم الثلاثة التالية:

أ- التوجه نحو المعنى الشخصي : ويشمل الأسلوب العميق- الترابط الداخلي للأفكار - استخدام الأدلة - الدافعية الذاتية (الداخلية)

ب- التوجه نحو إعادة الإنتاجية : ويشمل الأسلوب السطحي - التقيد بحدود المحتوى الدراسي- الخوف من الفشل- الدافعية الخارجية.

ج- التوجه نحو التحصيل الأكاديمي : ويشمل الأسلوب الاستراتيجي- طرق الدراسة غير المنظمة- الاتجاهات السالبة نحو الدراسة - دافعية التحصيل.

وقد قام معرب الاستبيان بعرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين مع التعريف الإجرائي لكل أسلوب من أساليب التعلم بغرض معرفة وجهة نظرهم بشأن مدى ملاءمة هذه المواقف لما وضعت لقياسه، ونتيجة لذلك تم تعديل بعض مواقف الاستبيان.

كما قام بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب وطالبات الصف



الثاني الثانوي بشعبيته (العلمي/ الأدبي) ، ثم قام بحساب صدق الاستبيان عن طريق حساب :

#### أ- واقعية العبارة :

وقد أشارت النتائج إلى أن جميع الاستبيان تتراوح واقعيته بين المتوسطة والمرتفعة جدا عدا موقف واحد ، وتم إعادة صياغته وتعديله.

#### ب- الصدق العامل:

أسفر التحليل العاملى لمفردات استبيان أساليب التعلم عن (٢٢) عاملا منها (١٠) عوامل أساسية ، أما باقى العوامل فتعتبر عوامل مساعدة لهذه العوامل، ومن واقع هذه الدراسة العاملية اتضح أن القياس صادق عامليا.

#### ثبات الاستبيان :

قام معرب الاستبيان بحساب ثباته باستخدام طريقة الإعادة بعد مضي (٢٤) يوما من التطبيق الأول، حيث أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات أبعاد الاستبيان دالة عند مستوى ٠,٠١، كما تبلغ قيمة معامل الثبات الكلى للاستبيان ٠,٦٦٧ وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ أيضا.

وباستخدام طريقة الاحتمال المنوالى تم حساب ثبات مفردات الاستبيان، وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات غالبية المفردات دالة عند مستوى (٠,١) عدد قليل عند (٠,٠٥) فى حين ظهر أن (٤) مفردات غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقد تم تعديلها.

وبناء على معاملات صدق وثبات مفردات الاستبيان تم حذف ثلاثة

مواقف من الاستبيان - موقف من كل بعد - حيث تكون في صورته النهائية من (٥١) موقفاً ، كل (١٩) موقفاً يمثلون مقياساً مستقلاً لأحد أساليب التعلم الثلاثة.

استبيان أساليب التعلم في صورته المعدلة " ملحق (٢):

وقد قام رمضان محمد (٢٧:) باستبعاد (١٩) مفردة من الاستبيان الذين يشكلون مقياساً للأسلوب الاستراتيجي في التعلم، وذلك نظراً لاهتمام دراسته بدراسة كل من الأسلوب العميق والأسلوب السطحي في التعلم فقط. استناداً إلى ما ذكره مصمموا الاستبيان من أن كل جزء من الاستبيان يشكل مقياساً مستقلاً تماماً عن الأجزاء الأخرى، وأنه من الممكن استبعاد أي جزء. وعلى ذلك فقد أصبح الاستبيان مكوناً من (٣٨) مفردة ، تقيس كل من الأسلوب العميق والسطحي.

وقام معدل الاستبيان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، قوامها (٥٦) طالباً وطالبة ، وذلك بهدف التعرف على مدى صدق وثبات الاستبيان ، وقد تم ذلك على النحو التالي :

أ- واقعية العبارة:

قام معدل الاستبيان بحساب درجة واقعية العبارة لكل مفردة من مفردات الاستبيان وقد أوضحت النتائج أن جميع المفردات ذات درجة واقعية مناسبة عدا مفردة واحدة كانت واقعيته منخفضة وعليه فقد قام المعدل بإعادة صياغتها.

ب- ثبات المفردة:

قام معدل الاستبيان بحساب ثبات المفردات الاستبيان مستخدماً طريقة الاحتمال المنوالى وقد أوضحت النتائج أن جميع مفردات الاستبيان دالة عند

مستوى (٠,٠١) عدا (٦) مفردات دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهناك مفردة واحدة كانت غير دالة ، لذا قام المعدل بإعادة صياغتها.

### ج- قدرة الاستبيان على التمييز:

قام معدل الاستبيان بحساب قدرة الاستبيان على التمييز وذلك بترتيب درجات طلاب العينة الاستطلاعية تصاعدياً ثم تصنيف هذه الدرجات إلى مستويين (أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧%) ثم مقارنة متوسط درجات طلاب المستوى العلوي بمتوسط درجات طلاب المستوى السفلي ، وقد أوضحت النتائج أن النسبة الحرجة في كل من الأسلوب العميق والسطحي وكذلك الدرجة الكلية على الاستبيان أكبر من (٣) ، وهذا يشير إلى أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية ، وأن الاستبيان ذو قدرة عالية على التمييز بين الطلاب.

### د- ثبات الاستبيان :

قام معدل الاستبيان بحساب الثبات الكلي للاستبيان بطريقة إعادة التطبيق على (٥٠) طالباً من أفراد العينة الاستطلاعية بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، حيث أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات بعدى الاستبيان دالة عند مستوى (٠,٠١) كما تبلغ قيمة معامل الثبات الكلي للاستبيان (٠,٧٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أيضاً.

وعليه يتضح مدى ثبات الاستبيان واقترب معاملات ثباته الحالية من معاملات الثبات التي توصل إليها معرب الاستبيان محمود عوض الله ١٩٨٦ (٦٣: ٢١٩) وعليه يمكن القول أن الاستبيان بصورته الحالية صالح للتطبيق ويمكن الوثوق بنتائجه.

## ٢- مهمة الشكل البياني The Graph Task ملحق (٣) :

نستخدم هذه المهمة بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكي للمتعلم (كلى-متنوع-متسلسل) عند دراسته لشكل متكامل، وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة والذي يتضح من خلال محاولة لتفسير الشكل الذى أمامه.

وقد أعدت هذه المهمة مارجريت برومبى Margret N. Brumby ١٩٨٢ وقام الباحث الحالى بتعريبها ، وتستخدم هذه المهمة فى الدراسة الحالية كمحك لصدق تصنيف الطالب- إلى طلاب نوى أسلوب تعلم وطلاب نوى أسلوب تعلم سطحي- الناتج من استخدام استبيان أساليب التعلم فى صورته المعدلة.

### وصف المهمة :

تتكون المهمة من شكل بياني يلخص تاريخ معدل التغير التكنولوجي فى مجال الاتصالات ، متضمنا التغير فى كل البعدين الأفقى والرأسى ، المحور الأفقى يمثل تاريخ اكتشاف سبعة آلات هى (الآلة الكاتبة- التليفون- البطارية القابلة للشحن- التليفزيون- بطارية الترانزستور- قمر الاتصالات- شريحة السليكون) ، أما المحور الرأسى فيمثل سنوات ما قبل الانتشار الواسع لكل آلة. بعد أن يتم شرح التدرج على كلا المحورين يطلب من كل مفحوص أن يكتب ما الذى يمكنه أن يستنتجه من هذا الشكل.

وتشير برومبى Brumby ١٩٨٢ (٨٤: ٢٥١، ٢٥٥) إلى أنه بعد فحص استجابات الطلاب على هذه المهمة توصل إلى وجود ثلاث طرف مختلفة استخدمها الطلاب فى وصف الشكل تم تحديدها كما يلى:



أ- تحليل الشكل في بعد واحد فقط وقامت بتصنيفهم إلى متسلسلين مثال ذلك "الاكتشافات أصبحت تأتي بسرعة أكثر"

ب- تحليل الشكل في بعدين رأسى وأفقى وقامت بتصنيفهم إلى متوعين- مثال ذلك : "الاكتشافات تصبح أكثر حدوثاً مع تقدم الزمن ، الزمن المتخذ لتصبح منتشرة أصبح أقل جداً".

ج- وصف الشكل كمنحني غير موجود في الحقيقة وقامت بتصنيفهم إلى كلياً - مثال ذلك " أنها تبدو دالة أسية لو أنك ترسم خطأ" (الطالب أشار إلى منحنى يربط قسم الأعمدة) تجد أنه بمرور الزمن الاكتشافات تأخذ زمن أقل لتصبح منتشرة".؟

بالإضافة إلى ذلك بعض الطلاب استطاعوا أن يفسروا بفعالية لماذا يعتقدوا أن الشكل كان على هذه الصورة هؤلاء الطلاب قامت بتصنيفهم إلى نوى مستوى عالى من الدمج ، أما الطلاب الذين وصفوا الشكل بدون تقديم أى سبب أو تفسير تم تصنيفهم نوى مستوى منخفض من الدمج.

بناء على ذلك فإن الباحث الحالى قام بتصنيف الطلاب المتوعين الذين استطاعوا تقديم تفسير منطقى للشكل إلى نوى أسلوب عميق فى التعلم، وكذلك قام بتصنيف الطلاب المتسلسلون الذين لم يقدموا أى تفسير للشكل إلى نوى أسلوب سطحي فى التعلم.

ويعرض الباحث في الجزء التالي مثالين لاستجابات طلاب عينته الأساسية الأول تم تصنيف إلى طالب ذوى أسلوب سطحي في التعلم :

- شريحة السليكون هي احدي كشف تكنولوجي فني هذه الاكتشافات في القرن العشرين".

- ما بين القرن السابع عشر والثامن عشر اكتشفت الآلة الكاتبة.

- وما بين القرن الثامن عشر والتاسع عشر اكتشف التليفون والبطارية القابلة للشحن.

- وما بين القرن التاسع عشر والقرن العشرين اكتشف التليفزيون وبطارية الترانزستور وقمر الاتصالات وشريحة السليكون.

- أقدم هذه الاكتشافات هي الآلة الكاتبة.

- زاد عدد الاكتشافات من القرن السابع إلى القرن العشرين.

المثال الثاني لطالب تم تصنيفه إلى طالب ذو أسلوب عميق في التعلم:

"من الواضح في الرسم أنه كلما مضى الزمن زادت الاختراعات الخاصة بالإنسان ، وقلت مدة ما قبل الانتشار أى أن العلاقة بين مرور الزمن ومدة ما قبل الانتشار علاقة عكسية".

يدل الرسم أيضا على مدي الجهل في الزمن الماضي وصعوبة التوصل إلى اختراع جديد وعدم الاتصال بين الناس مما أدى إلى أن انتشار الاختراع الجديد يحتاج لمدة طويلة جدا.

هناك بعض الاختراعات التي تشجع المخترعين عن غيرها ، فهي علاقة تركيبية مثال على ذلك بطارية الترانستور تلاها قمر الاتصالات وشريحة السليكون، تتوقف مدة ما قبل الانتشار على أهمية الآلة بالنسبة للبشرية فنجد أن شريحة السليكون التي أدخلت العالم إلى الجيل الثالث من الكومبيوتر الشخصي انتشرت بعد سنوات معدودات. تضاعف عدد الاختراعات من قرن إلى آخر فالأول اختراع واحد والثاني اختراعين والثالث أربعة وما يستجد"

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث وجد أن عدد قليل جدا من الطلاب يمكن تصنيفهم كمتوعين ولم يقدموا أى تفسير للشكل، كما أنه وجد عدد قليل جدا أيضا من الطلاب يمكن تصنيفهم إلى متسلسلين أو كليين إلا أنهم قدموا تفسير يتسم بالمنطقية للشكل البياني وقد تم استبعادهم جميعا من عينة الدراسة الأساسية.

وقد قام الباحث بعرض المهمة بعد تعريبها على مجموعة من المحكمين<sup>(١)</sup> المهتمين بمجال أساليب التعلم ، وكذلك على السادة المشرفين على البحث وقد أقرّوا جميعا إمكانية استخدامها في الكشف عن أساليب تعلم الطلاب.

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠١) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي ، ثم قام بتحليل استجاباتهم للتأكد من قدرة المهمة على الكشف عن أساليب تعلم الطلاب. وقد أشارت نتائج التحليل إلى قدرة المهمة على الكشف عن أساليب تعلم الطلاب وكذلك قدرتها على التمييز بين الأسلوبين العميق والسطحي في التعلم.

## استبيان أساليب التعلم

### الصورة المعدلة

### إعداد

رمضان محمد رمضان

١٩٩٠م

جامعة الزقازيق / فرع بنها كلية التربية قسم علم النفس التعليمي	بسم الله الرحمن الرحيم
استبيان أساليب التعلم	

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

هذا الاستبيان جزء من بحث علمي يهدف إلى معرفة كيف يتعلم الطلاب، والمرجو أن تلاحظ ما يلي :

- أن الاستبيان يتكون من مجموعة من المواقف ، أسفل كل منها ثلاث إجابات مختلفة.
- لا يوجد زمن محدد للاستبيان لكن لا تفكر طويلا في اختيار الإجابة.
- قراءة المواقف جيدا ، واختر الإجابة التي تمثل رأيك بصدق.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.
- أختار الإجابة التي تتناسب مع وجهة نظرك وسجلها في ورقة الإجابة الخاصة بالاستبيان ، كما هو موضح في المثال التالي :

مثال :

عندما تصل في مذاكرته إلى التطبيقات على موضوع معين فإنك عادة :

الموقف	الإجابة		
	أ	ب	ج
١	x		

أ- تقرأ جزء منها

ب- تقرأها محاولا فهمها.

ج- لا تجد الوقت الكافي لقراءتها.

- فإذا كنت ترى أن الإجابة الأولى تتفق مع وجهة نظرك ، فضع علامة (x) هكذا

مع خالص الشكر لتعاونكم الصادق ،

الباحث



١- عندما تواجهني صعوبة في فهم بعض المعلومات أثناء المذاكرة فأنتني :

(أ) أحاول عدة مرات لفهمها.

(ب) أبذل قصارى جهدى فى محاولة فهمها.

(ج) أحاول التغاضى عنها لصعوبتها.

٢- يجب على المعلمين أثناء شرح الدروس أن يعملوا على :

(أ) شرح الدروس بطريقة جزئية مبسطة.

(ب) مساعدة الطالب فى تذكر بعض الحقائق.

(ج) تبسيط الحقائق المعقدة.

٣- عندما تثار بعض الموضوعات الجديدة فى داخل الفصل فأنتني:

(أ) أحاول القراءة عن بعضها فى الكتب الخارجية.

(ب) أسأل نفسى أسئلة كثيرة عن هذه الموضوعات.

(ج) أرى أنه لا داعي للاهتمام بها.

٤- عند مذاكرتك لمعظم دروسك فله يجب عليك أن :

(أ) تحفظ الحقائق عن ظهر قلب

(ب) تتذكر البعض وتفهم البعض الآخر.

(ج) تتذكر الكثير عن الحقائق التى درستها.

٥ - عندما يطلب منك المعلم قراءة شعري فأنت :

(أ) تبدأ بفهم دقيق لمعني النص.

(ب) لا تهتم بالمعني وتبدأ في القراءة مباشرة.

(ج) تأخذ فكرة مختصرة عن النص.

٦ - عند قراءتك لمعظم الدروس فأنت تعمل على :

(أ) تذكر الحقائق المهمة التي ترتبط بالأسئلة في آخر العام.

(ب) تذكر معظم الحقائق في الدرس.

(ج) ترتيب الحقائق من أجل تسهيل فهمها.

٧ - عندما تتعرض لدراسة موضوع جديد فأنت :

(أ) تأخذ فكرة عامة عن الموضوع.

(ب) تهتم فكرة بالفكرة الأساسية للموضوع.

(ج) تسأل نفسك عن أهمية هذا الموضوع بالنسبة لك.

٨ - في أثناء الحصة عرض المعلم بعض التعريفات لمصطلحات علمية، وطلب

منكم التعليق عليها في حصة قادمة فأنت تعمل على أن :

(أ) نقرأ عنها في كتب خارجية.

(ب) تبحث عن هدف المعلن من تلك.

(ج) تذكر تعليق الكتاب المدرسي لها.

- ٩- بعض الأفكار الجديدة فى بعض المواد الدراسية تجعلني:
- (أ) اهتم ببعض الأفكار الجديدة دون العناية بالأفكار السابقة.
- (ب) أبدأ فى تذكر سلسلة من الأفكار التى تعلمتها من قبل.
- (ج) أعمل على تذكر هذه الأفكار فقط.
- ١٠- عندما تصل فى مذكرتك إلى التطبيقات على موضوع معين فأنت عادة:
- (أ) تقرأ جزءاً منها.
- (ب) تقرأها محاولاً فهمها.
- (ج) لا تجد الوقت الكافى لقراءتها.
- ١١- عندما تواجهك فكرة كبيرة أو مسألة صعبة الحل فأنت :
- (أ) تفكر فى أنسب الطرق إلى الحل.
- (ب) تحاول أن تتخيل بعض الأمور السهلة للحل.
- (ج) تعمل على تذكر بعض الحقائق التى تتصل بالموضوع.
- ١٢- غالباً ما تجد نفسك أثناء الدراسة قد :
- (أ) ركزت اهتمامك على الحقائق التى درستها.
- (ب) ركزت على بعض الموضوعات وتركت الأخرى.
- (ج) قرأت الكثير من الموضوعات دون فهم.

١٣ - عندما تقرأ بعض الكتب الخارجية فأنت تحاول :

(أ) أن تعيش مع الأفكار في الكتب أثناء القراءة منهم.

(ب) أن تكون عندك بعض الأفكار وتستقر هذه الأفكار في ذهنك طويلا.

(ج) أن تتذكر بعض الأفكار فقط.

١٤ - أثناء إجابتك لسؤال ما أو حل مسألة وجدت أمّاك حلين أحدهما مختصرا

جدا والآخر مفصل وواضح فأيهما تفضل:

(أ) المختصر جدا.

(ب) الحل الواضح المفصل.

(ج) تأخذ الحل المختصر وتحاول شرحه.

١٥ - عندما يعرض عليك المعلم درسا جديدا فأنت :

(أ) تهتم ببعض الأفكار الجديدة في الدرس وتحاول ربطها بما لديك من أفكار.

(ب) تعمل على فهم هذه الأفكار الجديدة فقط فهذا دورك.

(ج) تحاول ربط الأفكار الجديدة في الدرس بما لديك من أفكار.

١٦ - أثناء قراءتك لفصل في كتاب معين فأنت :

(أ) تريد الوصول إلى الخاتمة (النهاية) بسرعة.

(ب) تهتم بحفظ بعض الأجزاء.

(ج) تبحث عن مبررات الكتاب (المؤلف) وهدفه.



١٧- أثناء قراءتك لموضوع شيق جديد فأنت :

(أ) تهتم بالقراءة والاستمتاع بالموضوع.

(ب) تستوقفك فكرة معينة وتحاول ربطها بما لديك من أفكار.

(ج) تربط أفكار هذا الموضوع بمواقف الحياة الطبيعية.

١٨- عندما يقدم لك المدرس الواجب المنزلى فإن ما يهيك هو :

(أ) أن تقبل الواجب وتفعله فقط.

(ب) أن تفهم ما المقصود من الواجب.

(ج) أن تفهم وتعرف باختصار ما يجب عليك فعله.

١٩- عندما يطلب منك المعلم فى الفصل كتابة موضوع تعبير فأنت :

(أ) تفكر طويلا فى الموضوع دون أى كتابة.

(ب) تفكر بإتساع حول الموضوع قبل الكتابة.

(ج) تمسك القلم وتكتب الموضوع من ذهنك.

٢٠- تفضل فى المواد الدراسية ما يلى :

(أ) أن تكون منظمة بحيث تساعد على الفهم.

(ب) أن تكون منظمة بحيث تساعد على حفظها واستيعابها.

(ج) أن تكون مرتبة ومنظمة تنظيما واضحا.

٢١- كلفت بتنظيم مشروع بحث بين أربعة من زملائك في موضوع ما فأنت:

(أ) تنظم العمل بحيث يكتب كل زميل جزءا من هذا الموضوع.

(ب) تنظم المشروع بحيث يظهر في صورة متكاملة.

(ج) تفضل أن يكتب كل زميل جزءا خاصا به بعيدا عن الآخر.

٢٢- بعد عودتك من المدرسة فلتك :

(أ) تميل إلى قراءة أجزاء متعددة من الكتب بجانب الواجب.

(ب) تقرأ بعض الكتب بجانب عمل الواجب.

(ج) تقوم بعمل الواجبات المدرسية فقط.

٢٣- أثناء إجرائك بعض التجارب أو القيام ببعض الملاحظات العملية فأنت:

(أ) تحاول تفسير النتائج بأكثر من طريقة.

(ب) تضع النتيجة في صورتها النهائية فقط.

(ج) تحاول استخدام الأدلة في تفسير النتائج.

٢٤- أن إلحاح المعلم المستمر على عمل الواجبات المنزلية يجعلني :

(أ) اعترض متزعا بالمرض.

(ب) مجبرا على عمل الواجب.

(ج) أكثر قلقا وتوترا.

٢٥ - عندما تتوصل إلى نتيجة معينة دون أن تكون متأكدا منها فأنت :

(أ) تكون حذرا دائما في وضع النتيجة.

(ب) تكتفى بوضع النتيجة كما ظهرت فقط.

(ج) تضع النتيجة مع تعليق بسيط

٢٦ - أثناء امتحان آخر العام أجبت عن أول سؤال إجابة ضعيفة فأنت تشعر :

(أ) بأنه يجب أن أعيد ترتيب أفكارك.

(ب) بالارتباك شيء ما.

(ج) بالخوف والفرع.

٢٧ - طلب منك المعلم أن تضع نهاية لقضية معينة فأنت :

(أ) تجزأ القضية إلى عناصر كي تستطيع فهمها.

(ب) تهتم بفهم الألغاز والحيل في القضية.

(ج) تضع نهاية للقضية من تصورك الشخصي.

٢٨ - عندما أجول أن أفقد معلما في طريقة حديثه فأنتني :

(أ) اشعر بالارتباك.

(ب) أشعر بالراحة والاطمئنان.

(ج) أكرة التقليد.

٢٩- عند قراءتك لمقال أو موضوع معين فأنك :

(أ) تكتفى بتسلسل الأفكار كتبرير للخاتمة.

(ب) تعمل على اختيار الأدلة بدقة لتبرير الخاتمة التي توصل إليها الكاتب.

(ج) لا تهتم بالأدلة طالما أن المعنى واضح.

٣٠- طرح عليك أحد أساتذتك سؤالاً صعباً ولم تستطع الإجابة عنه في الفصل فأنك :

(أ) تطلب من المدرس أن يسألك سؤالاً آخر.

(ب) تقرر من نفسك أنه لابد أن تعمل كثيراً.

(ج) تشعر بالقلق والتوتر.

٣١- سوف يكون اختياري الالتحاق بالشعبة العلمية / الأدبية فيما بعد هو أنني :

(أ) أرى أن هذا التخصص هو طريقى للحصول على وظيفة أفضل.

(ب) أرى أن النجاح فى هذه الشعبة سهلاً.

(ج) أستطيع أن اعرض الكثير من الموضوعات التى تهمنى.

٣٢- سوف أختار التخصص (العلمي/ الأدبي) لأننى أشعر بأن:

(أ) هذا التخصص دراسته محببة إلى قلبى.

(ب) هذا التخصص سهل فى دراسته.

(ج) هذا التخصص سيؤدى إلى وظيفة أفضل بعد التخرج.



٣٣- إذا سئلت عن رأيك في المواد العلمية / الأدبية فأنتك تقول :

(أ) مثيرة ومشوقة جدا.

(ب) مملة للغاية.

(ج) تساعد على النمو المعرفي للفرد.

٣٤- أرى أن السبب في وجودي هنا هو أساس للحصول على وظيفة مرموقة:

(أ) لا

(ب) لا أدري

(ج) نعم

٣٥- عندما تناقش أو تثار بعض الموضوعات العلمية في داخل حجرة الدراسة فأنتك :

(أ) لا تهتم بهذه الموضوعات لأنها بعيدة عن الامتحان

(ب) تفكر فيها أثناء مناقشتها في حجرة الدراسة.

(ج) تفكر فيها كثيرا بعد عودتك إلى المنزل.

٣٦- حينما اختار أي من التخصص (العلمي / الأدبي) فأنتك سوف يرجع إلى:

(أ) أنه يتفق مع ميولي.

(ب) أن هذا الشخص أسهل في دراسته.

(ج) أن هذا التخصص يتناسب خطط مستقبلي.

٣٧- فى أثناء دراستك لبعض المواد الدراسية فأنت تشعر:

(أ) بأن هذه الدراسة مرحلة ولابد من اجتيازها.

(ب) بأن دراسة هذه المواد مهمة لتنمية شخصية الفرد.

(ج) بأنه لابد من المذاكرة من أجل النجاح.

٣٨- لو سئلت عن أكثر الأسباب التى تجعلك مهتما بدراستك فأنت تقول:

(أ) الوظيفة التى سوف التحق بها.

(ب) المواد الدراسية التى أدرسها.

(ج) المؤهل العلمى الذى سأحصل عليه.

ورقة إجابة استبيان أساليب التعلم

الفصل :

الاسم :

الدرجة :

الإجابة			م	الإجابة			م
ج	ب	أ		ج	ب	أ	
			٢٠				١
			٢١				٢
			٢٢				٣
			٢٣				٤
			٢٤				٥
			٢٥				٦
			٢٦				٧
			٢٧				٨
			٢٨				٩
			٢٩				١٠
			٣٠				١١
			٣١				١٢
			٣٢				١٣
			٣٣				١٤
			٣٤				١٥
			٣٥				١٦
			٣٦				١٧
			٣٧				١٨
			٣٨				١٩

مفتاح تصحيح استبيان أساليب تعلم المتعلم

الإجابة			م	الإجابة			م
ج	ب	أ		ج	ب	أ	
٢	٣	١	٢٠	١	٣	٢	١
١	٣	٢	٢١	٢	٣	١	٢
٣	٢	١	٢٢	١	٣	٢	٣
٢	١	٣	٢٣	٢	١	٣	٤
٢	٣	١	٢٤	٢	١	٣	٥
٢	١	٣	٢٥	١	٣	٢	٦
٢	٣	١	٢٦	٣	٢	١	٧
١	٣	٢	٢٧	٢	٣	١	٨
١	٢	٣	٢٨	١	٣	٢	٩
١	٣	٢	٢٩	٢	١	٣	١٠
٢	١	٣	٣٠	١	٢	٣	١١
٣	٢	١	٣١	٢	٣	١	١٢
٢	٣	١	٣٢	٢	٣	١	١٣
٢	١	٣	٣٣	٢	١	٣	١٤
٣	٢	١	٣٤	٣	١	٢	١٥
٣	٢	١	٣٥	١	٣	٢	١٦
٢	٣	١	٣٦	٣	٢	١	١٧
٢	٣	١	٣٧	١	٢	٣	١٨
٢	١	٣	٣٨	١	٣	٢	١٩



## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

- ٨- أحمد زكي صالح (١٩٨٨) : علم النفس التربوى ، ط١٣ ، القاهرة : النهضة المصرية.
- ١٤- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٠) : الأساليب المعرفية فى البحوث العربية بحوث التخصص والاختيار المدرسى والمهني، مجلة علم النفس العدد السادس عشر.
- ١٨- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ، القاهرة ، دار النهضة العربية.
- ٢٤- دينيس تشيلد (١٩٨٣) : علم النفس والمعلم ، (ترجمة : عبد الحليم محمود السيد ) القاهرة : مؤسسة الأهرام.
- ٢٩- رمضان محمد رمضان (١٩٩٠) : أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق.
- ٣٥- سيد خير الله (١٩٧٨) : سلوك الإنسان أسسه النظرية والتجريبية ، ط٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية.
- ٣٦- سيد خير الله ، ممدوح الكنتى (١٩٨٣) : سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار النهضة العربية.
- ٣٧- سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية ، ط٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٤٤- عبد المجيد نشواتي (١٩٨٦): علم النفس التربوي ، ط٣ ، عمان : دار الفرقان.

٤٧- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) : علم النفس التربوي ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر.

٥٠- فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) : القدرات العقلية ، ط٤ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

٥١- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٨٤): علم النفس التربوي ، ط٣، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٥٣- فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان (١٩٧٩) : التقويم النفسى ، ط٣ ، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٥٩- لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩١) : شكل ومحتوى الأداء العقلى المعرفي، القاهرة : بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ، ص ص ٢٠٣ - ٢٢٠.

٦٤- محمد أحمد غنيم (١٩٩٢) : دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير فى علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق.

٦٦- محمد زياد حمدان (١٩٨٥) : خرائط أساليب التعلم تخطيطها واستخدامها فى ترشيد التربية المدرسية ، سلسلة التربية الحديثة ، ١٩ ، عمان : دار التربية الحديثة.

٧١- محمود عوض الله سالم (١٩٨٦) : أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس سمات المتعلم ، ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق.

٧٢- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، العدد السادس ، السنة الثالثة ، ص ص ١٣١ - ١٦٨.

٧٦- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١) : نوعية الأداء التعليمي وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة ، القاهرة : بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس ، ص ص ٤٢٩ - ٤٤٢.

٨٢- هاتم على عبد المقصود (١٩٨٧) : أثر تفاعل الأساليب المعرفية - المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية - جامعة الزقازيق.

٨٣- وفاء عبد الجليل خليفة (١٩٨٥) : دراسة تجريبية لبعض متغيرات اكتساب المفاهيم (تنظيم الخبرة ، نكاء المتعلم ، الأسلوب المعرفي للمتعلم). رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية - جامعة عين شمس

## ثانيا : المراجع الأجنبية

- 91- Ausubel, David. P. (1968) : Educational psychology  
A cognitive view. New York : Holt; Rinehart and Winston.

- 93- **Bernard Harold W. (1954)** : Psychology of learning and teaching . New York: Mc Grow – Hill
- 94- **Best J.B. (1982)** : Cognitive psychology . New York, west publishing company.
- 95- **Biggs J. B. (1976)** : Dimension of study Behavior : Another look at ATI. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 46, pp. 68-80.
- 96- **Biggs J. B. (1978)** : Individual and group differences in study processes Br. J. Educ. Psychol. Vol. 48, pp. 266- 279.
- 97- **Biggs. J. B. (1985)** : The role of meta learning in study processes Br. J. Educ. Psychol. Vol. 55, pp. 185- 212. \
- 98- **Biggs. J. B. and Collis (1982)** : Evaluation the quality of learning : The solo taxonomy , New York: Academic Press.
- 101- **Brumby, Margret N. (1982)** : Consistent differences in cognitive styles shown for qualitative Biological problem solving Br. J. Educ. Psychol. Vol. 52, pp. 244- 257.
- 102- **Bruner, Jerome S. (1965)** : The act of discovery in R. C. Anderson and D.P. Ausubel (Eds) readings in the psychology of cognitive . New York.



- 104- Daniel, John. S. (1977) :** Learning styles and strategies : the work of Gordon Pask in Entwistle, N. and Hounsell, Dai (eds) How students learn , London : Grom Helm.
- 105- Davidman , L. and Kappan , P. D. (1985) :** Learning style: the Myth the panacea the wisdom , In F. Linder and J. H. Mc. Millan (eds) Educational psychology. New York: The Dushkin publishing group, Inc. pp. 95- 98.
- 108- Dunn Rita (1982) :** Teaching students through their individual learning styles : A research report in J. W. (ed.) student learning styles and Brain Behavior New York: national Association of secondary principles.
- 110- Entwistle, N. J. (1978):** A summary of pask's resent research Br. J. Educ. Psychol. Vol. 48, pp. 255- 265.
- 111- Entwistle N. J. (1981) :** Styles of learning and teaching New York : John wiley and sons ltd.
- 112- Entwistle N. J. (2000) :** Approches to studying and levels of understanding in F. Marton , D. J. Hounsell, & N.J. Entwistle. (ED.) Higher education : Handbook of Theory and (Ed.) (vol. xv) (pp. 156- 218) New York. Agathon press.

- 113- Entwistle, N. J. (2000b) : Promoting deep learning through teaching and assessment : Conceptual frameworks and educational contexts. Retrieved from <http://www.ed.ac.uk/etl/publications.html>
- 114- Entwistle N. J. and Kozaki, B. (1985) : Relationships between motivation approaches to studying , and attainment among British and Hungarian Adolescents . Br. J. Educ. Psychol. Vol. 55, pp. 124- 137.
- 115- Entwistle N. J. Kozaki B. and Tait H. (1989) : Pupil's perceptions of school and teachers. It relationships with motivation and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol. Vol. 59, pp. 340- 350.
- 116- Entwistle, N. J. and Ramsden P. (1993) : Understanding students learning . London :Groom Helm.
- 117- Entwistle N. J. and Waterston S. (1998) : Approaches to studying and levels of processing in university students. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 58, pp. 258- 265.
- 120- Fransson, A. (1977) : On qualitative differences in learning IV. Effects of intrinsic Motivation and extrinsic. Test anxiety on process and out come Br. J. Educ. Psychol. Vol. 47, pp. 244- 257.

- 121- Freedman, R.D. and Stumpf: S.A. (1978) :** What can one learn from the learning style inventory Academy of management journal, vol. 21, No. 2, pp. 275- 282.
- 122- Freedman, R.D. and Stumpf S.A (1980) :** Learning style theory : less than meets the eye, Academy of management review. Vol. 5, No. 3, pp. 445- 447.
- 123- Gage, N. L. and Berliner D.C. (1979) :** educational psychology, second addition, Chicago college publishing Co.
- 124- Gagne, Robert M. (1985) :** The condition of learning and theory of instruction , New York : Holt: Rinehart and Winston.
- 128- Guilford, J. P. (1967) :** The nature of Human Intelligence . New York : Mc Grew Hill.
- 129- Guilford, J. P. and Hoepfner, R. (1971) :** The analysis of intelligence . New York. Mc Grew- Hill.
- 130- Harper, G. and Kanper. D. (1989) :** Interpretation of factor analysis from the approaches to studying inventory, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 59, pp. 66- 74.
- 131- Hatties, J. and Watkins, D. (1981) :** A Australian and Filipino investigations of the internal structure of Biggs (SPQ) Br. J. Educ. Psychol. Vol. 51, pp. 241- 244.

- 132- Hatties, J. and Watkins, D. (1988) : Perferred classroom environment and approaches to learning. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 57, pp. 345- 349.
- 135- Keefe, J. W. (1982) : Assessing student learning styles : An overview in J.W. Keefe (ed.) students learning styles and Brain behavior. New York : National association of secondary school principles.
- 138- Kelin.S.B. (2002) : Learning principles and application. New York : Mc Grew – Hill.
- 139- Knapper, C. and Crapley, A. (1985) : Life long learning and higher education. London. Groom- Helem.
- 140- Kozminsky. F. (1988) : Cross validation of the inventory of learning processes : some evidence from Israel university students Educ. Psychol. Measur. Vol. 47, pp. 805- 814.
- 141- Kueth, James L. (1968) : The teaching learning process. Chicago: scott forseman and company.
- 144- Marchal. J. and Merritt, S. L. (1986) : Reliability and construct validity of the learning style questionnaire. Educ. Psychol. Meas. Vol. 46, pp. 257- 262.



- 145- Marton, F. (1981) :** Student learning in higher education  
J. of higher Educ. Vol. 54, No. 3, pp. 325- 329.
- 146-Marton, F. and Saljo, R. (1976a) :** On qualitative  
differences in learning I- outcome and process Br. J. Educ.  
Psychol., vol. 56, pp. 4-11.
- 147- Marton, F. and Saljo, R. (1976b):** Learning strategies II-  
on qualitative differences in learning II- outcome as a  
function of the learner's conception of the task, Br. J. Educ.  
Psychol., vol. 46, pp. 115- 127
- 148- Marton, F. & Saljo, R. (1997) :** Approaches to learning.  
In. F. Marton, D.J. Hounsell, & N.J. Entwistle (EDs) The  
experience of learning (2<sup>nd</sup> ed.) Edinburgh : Scottish  
Academic Press
- 149- Marton, F. Dall' Alba, G. and Beaty E. (1993):**  
Conception of learning, international, journal of education  
research, 19, 277- 300.
- 151- Mpofu, E. & Okland, T. (2001) :** Predicting School  
Achievement in Zimbabwean Multiracial schools using  
Biggs' learning process questionnaire. South African  
journal of psychol., 31, 20- 29.

- 154- O' Neil, M.J. and Child, D. (1984) : Biggs (SPQ) : A British study of its internal structure. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 24, pp. 228- 234.
- 155- Pask, G. (1976a): Conversation techniques in the study and practice of education, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 46, pp. 12-25.
- 156- Pask, G. (1976b) : Styles and strategies of learning, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 43, pp. 128-148.
- 158- Purdie, N. & Hattie, J. (1997) : The development and validation of an instrument to Assess student. Conceptions of learning. Paper presented at the conference of the European association for research in learning and instruction , Athens, Greece.
- 159- Purdie, N. & Nattie, J . (2002) : Assessing student's conception of learning. Australian journal of Educ. & development psychology, 2, 17- 32.
- 160- Ramsden, P. and Entwistle, N. J. (1981) : effects of academic departments on students approaches to studying , Br. J. Educ. Psychol. Vol. 51, pp. 368- 383.

- 161- Ramsden, P. Martin, E. and Bowden, J. (1989) : School environment and sixth form pupils' approaches to learning, Br. J. Educ. Psychol. Vol. 59, pp. 129-142.
- 163- Rossem, E. J. and schenk, S. M. (1984): The relationship between a learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 54, pp. 73-83.
- 165- Schmack, R.R. (1982) : Inventory of learning processes in K.W. Keefe (ed.) student learning style and brain behavior. New York : national association of secondary schools principles. pp.37-80.
- 166- Severson, L. (1977) : Learning process and strategies. III. On qualitative differences in learning. III- study skill and learning. Br. J. Educ. Psychol. Vol. 47, pp. 223- 243.
- 168- Sims, R. R. Veres, J. G. and Shake, L. G. (1989): An explanatory examination of the convergence between the learning styles questionnaire and learning style inventory II, Br. J. Educ. Psychol, Measu. Vol. 49, pp. 227- 235.
- 173- Veres, J. G. Sims, R.R. and Locklear , T.S. (1991): Improving the reliability of Kolb's revised learning style inventory., educ. & psychol. Measur., vol. 51, pp. 143-150.

- 174- Vigna, Raliph A. and Martin, Micheol K. (1982) :  
Learning styles at bishop carroll high school in J. W. Keef  
(Ed.) student learning styles and brain behavior. New York  
: national association of secondary school principles.
- 175- Watkins (1982) : Academic achievement and the  
congruence of study motivation and strategy, Br. J. Educ.  
Psychol. Vol. 52, pp. 260- 263.





# **الجزء الثاني**

## **(دراسات أعدها المؤلف)**

**الجزء الثاني (١) إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته  
بمداخلهم للدراسة.**

**الجزء الثاني (٢) دراسات في أنثربولوجيا التعلم.**

**الجزء الثاني (٣) تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات  
التعلم (في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج  
(دراسة تجريبية).**

**الجزء الثاني (٤) التركيب العلاقي و اتجاهات التأثير السببية بين  
تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهاتهم الدافعية  
ومداخلهم للدراسة**



## **الجزء الثاني (١)**

**إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي  
وعلاقته بمدخلهم للدراسة**





## الجزء الثاني (١)

### إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمدخلهم للدراسة

#### مقدمة الدراسة :

يمثل البحث في مداخل تعلم الطلاب Students Approaches to learning اتجاهاً جديداً في علم النفس التربوي يبحث التعلم الانساني من منظور الدرجة الثانية second-order perspective بمعنى وصف التعلم من وجهة نظر المتعلم ، بدلا مما كان سائدا من قبل في البحوث التقليدية في بحث التعلم الانساني من منظور الدرجة الاولى first – order perspective حيث كان التركيز في تلك البحوث منصبا على وصف الواجه المختلفة للحقيقة ، وكان اهتمام الباحث موجهاً الى مراقبة المتعلم (كيف يعمل) ، وفي بعض الحالات إلى عالمة (بيئته الدراسية) ووصفه كما يراه من وجهة نظره .

(روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

وفي إطار منظور الدرجة الثانية ، تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات لبحث التعلم الانساني منها دراسة باسك Pask ١٩٧٦ التي أجريست في إطار نظام المحادثة حيث تم دفع الطلاب للعمل من خلال إستراتيجياتهم المفضلة في التعلم ، وعن طريق تحليل بروتوكولات التدريس المرتد (قيام الطالب بشرح الدرس ) تم التمييز بين أسلوبين للتعلم ، الأسلوب المتسلسل serialist الذي يسير خطوة بخطوة ويقدم فروضاً بسيطة تأسست على صفة

واحدة للمهمة ، اما الاسلوب الكلى Holist فينظر إلى البناء او التركيب ككل ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة في نفس الوقت .

ويميز مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ بين مدخليين لدراسة المقالات الأكاديمية ، المدخل العميق الذي يشمل محاولة نشطة من جانب المتعلم لفهم معنى وهدف النص وربط الأفكار المشتملة في المقال بالمعلومات والخبرات السابقة ، أما المدخل السطحي فيميل الى تذكر الحقائق والأفكار منقطعة ويكون قلما لإدراكه حاجته الى إعادة إنتاج المعلومات في وقت لاحق وينظر الى مهمة محددة بمعزل عن النص ككل .

وقد أهتمت دراسة كل من مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ ، دراسة سفنسون ١٩٧٧ Svensson ، دراسة فرانسون Franson ١٩٧٧ ودراسة روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ ببحث العلاقة بين المدخل (عميق - سطحي) للدراسة وناتج التعلم (مستوى الفهم) ، وقد أكدت نتائج جميع هذه الدراسات على أن تبني المدخل العميق للدراسة يؤدي إلى فهم المعنى الكلى للنص ، في حين يؤدي تبني الطلاب للمدخل السطحي إلى التركيز على أجزاء من النص أكثر من أجزاء أخرى لها أهمية أكبر ، وحفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة.

وفي عام ١٩٧٩ بدأ اهتمام بعض الباحثين بدراسة العوامل التي تؤدي إلى تبني الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة ، حيث ركزوا إنتباههم على تأثير سياق التعلم على كل من المدخل (رامسدين Ramsden ١٩٧٩) والإستراتيجية (لاوريلارد - Laurillard ١٩٧٩) المتبناه ، والتي أشارت نتائجهما إلى أن تبني الطلاب لمداخل دراسة مختلفة يرجع - الى حد كبير - للفروق بين المهام

الأكاديمية ، حيث يستجيب الطلاب لسياق التعلم الذي تحدده طرق التدريس والتقييم المختلفة في الأقسام الأكاديمية ، فقد أوضحت المقابلات الشخصية أن الطلاب يدركون المحاضرين كمؤثرين في مداخلهم للدراسة ، بعض الأقسام وبعض المحاضرين ييسرون تبني المدخل العميق ، بينما آخرون يستخدمون طرقاً تدفع الطلاب تجاه المدخل السطحي .

وفي محاولة لتفسير مداخل الطلاب للدراسة في ضوء إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ، أجريت دراسة رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ على عينة من طلاب الجامعات البريطانية ينتمون إلى ستة تخصصات دراسية مختلفة هي (اللغة الإنجليزية - التاريخ - الاقتصاد - علم النفس - الفيزياء - الهندسة) ، وبأستخدام التحليل العاملي لدرجات الأفراد على أبعاد كل من قائمة مداخل الدراسة - الصورة الأصلية - واستبان إدراك المقرر الدراسي أوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو إعادة الإنتاج Reproducing orientation (المدخل السطحي) بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف achieving orientation (المدخل الاستراتيجي) بالاهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو المعنى (المدخل العميق) بالتدريس الجيد والحرية في التعلم ، وارتباط للدافعية الخارجية بالصلة الوثيقة بالمهنة ، كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار انه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المعنى (المدخل العميق) بأستخدام درجات الطلاب على بعدى التدريس الجيد والحرية في التعلم، أما التوجه نحو إعادة الإنتاج (المدخل السطحي) فكان التنبؤ به بواسطة حمل العمل الثقيل ، الصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقص الحرية في التعلم .

وقد كشفت نتائج دراسة هاتي وواتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ عن



تفضيل الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق للفصل الدراسي المثير للطلاب ،  
الممتع ، الذي يتجه نحو الدراسة المستقلة وعمل الابحاث ويشجع على التنافس ،  
في حين يرتبط المدخل السطحي ارتباطا ساليا بكل التفضيلات السابقة .

كما كشفت نتائج التحليل العاملي دراسة انتوستل وآخرين Entwistle  
et. al. ١٩٨٩ عن ارتباط التوجه نحو المعنى (المدخل العميق) بمهارة المدرس  
في الشرح وحماسة وتحكمه ، وتشجيعه للطلاب ويرتبط ساليا بعبء العمل  
الثقيل ، ويرتبط توجه إعادة الإنتاج (المدخل السطحي) مع عبء العمل وساليا  
مع احتمال المدرس وحماسه ومهارته في الشرح .

أما دراسة رامسدين وآخرين Ramsden et. al. ١٩٨٩ فقد اوضحت  
نتائجها باستخدام التحليل العاملي ارتباط المدخل السطحي ببعد التأكيد على  
التحصيل الأكاديمي الشكلي Emphasis on Formal academic  
achievement وإرتباط المدخل العميق بالاستقلال في التعلم وتشجيع  
المدرسين والاستعداد للدراسة في الدراسات العليا ، كما تم اجراء مجموعة من  
المقابلات الشخصية اوضحت وجود علاقة سببية بين التدريس وتبنى الطلاب  
لمداخل تعلم مختلفة .

وقد اجريت دراسة ميروبارسونز Meger & Parsons ١٩٨٩ على  
عينة من طلاب الجامعة في جنوب أفريقيا اوضحت نتائجها باستخدام التحليل  
العاملي عدم وجود ارتباطات دالة بين ابعاد مقياس إدراك المقرر الدراسي  
وتوجهات الدراسة الثلاثة، مما يشير الى عدم وجود شواهد كافية للارتباط بين  
محيط التعلم ومداخل الطلاب للدراسة ، كما اوضحت نتائج تحليل الانحدار عدم  
قبرة أبعاد استبيان إدراك المقرر على تفسير الاختلاف في مداخل الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية انطلقت للتحقق من الاستخلاص العام (الارتباط بين إدراك الطلاب لمقرراتهم الدراسية - متطلبات أقسامهم الأكاديمية - ومداخلهم للدراسة) الذي توصلت إليه الدراسات التي أجريت على عينات أوروبية ومقارنتها بما سوف تتوصل إليه الدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعة المصريين نوى التخصصات الدراسية المختلفة في ضوء نتائج التحليل العاملي لكل من قائمة مداخل الدراسة واستبيان إدراك المقرر الدراسي مجتمعين معاً ونتائج تحليل الانحدار المتدرج لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي على كل من مداخل الطلاب للدراسة (للكشف عن العلاقة السببية) في التخصصات الدراسية المختلفة، كمحاولة لبحث الصدق عبر الثقافى لهذا الاستخلاص ، حيث انه لا توجد اى دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - أهتمت بدراسة هذا الارتباط .

وفى محاولة لسد هذا العجز تسعى الدراسة الحالية الى اختبار صحة افتراض تأثير محيط التعلم على مداخل الطلاب للدراسة لما له من فائدة تطبيقية بالغة فى تحسين التدريس والتعلم .

#### مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

١- هل التحليل العاملي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً يقترح ارتباطات بين مداخل الطلاب للدراسة وإدراكهم لمقرراتهم الدراسية؟

٢- هل تختلف العوامل التى يتم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي لأبعاد

استبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسي ؟

٣- هل يمكن التنبؤ بمدخل الطلاب للدراسة من خلال إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ؟

### هدف الدراسة :

في المقررات الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس وأساليب التقييم المستخدمة على تبنّيهم مداخل مختلفة للدراسة . تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من تأثير ادراك طلاب الجامعة للمناخ الاكاديمي بأقسامهم كما يتمثل

### مصطلحات الدراسة :

#### المناخ الاكاديمي :

ويقصد به "مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التي تحدث داخل قاعات الدرس ، والتي تعكس النظم السائدة داخل الاقسام الاكاديمية بالجامعة والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، ويحدد اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على ابعاد استبيان ادراك المقرر الدراسي اعداد رامسدن Ramsden ١٩٧٩".

#### مدخل الدراسة :

ويقصد بها " توجهات الطلاب نحو الدراسة اثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تتحدد في ضوء اغراض ودوافع تقود الى تبنّي طرق

أو استراتيجيات للعمل. وتتحدد إجراءاتها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد قائمة مداخل الدراسة اقترح جيبس وآخرين ١٩٨٨ " .

## الاطار النظري للدراسة :

### إدراك المناخ الأكاديمي Academic climate perception

في بداية الستينيات من هذا القرن سادت فكرة انه من الممكن - على الأقل نظريا- ان نصف سياق التعلم داخل الاقسام الأكاديمية في ضوء الاهداف التربوية المحددة بواسطة اعضاء هيئة التدريس ، وطرق التدريس ، المحتوى الدراسي ، والامتحانات . (رامسدين وانتوسنل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ : ٣٦٩)

وفي اطار هذا المدخل اجري جاف وآخرون ١٩٧٦ Gaff, et. Al. عدة دراسات بغرض فحص العلاقة بين سياق التعلم في الاقسام الأكاديمية المختلفة وبين قابلية الطالب للتعلم اوضحت نتائجهم انه بالرغم من وجود تشابه بين الأقسام المختلفة في الاهداف والمحتوى وطرق التدريس الا انه من الواضح ان تلك الاقسام تحتوي على بيئات تعلم مختلفة تؤدي الى مخرجات تعلم مختلفة.

وفي عام ١٩٧٩ يقترح رامسدين Ramsden مدخلا اخر لدراسة سياق التعلم داخل الاقسام الأكاديمية قائماً على حقيقة انه ليس كافياً ان يذكر اعضاء هيئة التدريس كيف يعملون ، بالطبع هذا مهم ، ولكن الاهم كيف يدرك الطلاب المقررات الدراسية وطرق التدريس وبناء عليه اجري مجموعة كبيرة من المقابلات الشخصية مع الطلاب قادتته الى بناء استبيان إدراك المقرر الدراسي الذي اخضع فقراته للتحليل العاملي مدعماً بالتحليل المفاهيمي لبيانات المقابلة



الشخصية ، فتوصل الى ان الطلاب وصفوا الاقسام فى ضوء ثمان ابعاد متداخلة جزئيا وهى :

Formal teaching Methods طرق التدريس الرسمية

Clear goals and standards الاهداف والمعايير الواضحة

Vocational relevance الصلة الوثيقة بالمهنة

Good teaching التدريس الجيد

Freedom in learning الحرية فى التعلم

Openness to students درجة الانفتاح للتلاميذ

heavy workload عبء العمل الثقيل

good social climate المناخ الاجتماعى الجيد

هكذا يمكن وصف سياق التعلم داخل الأقسام الأكاديمية فى ضوء المقاييس الفرعية لهذا الاستبيان .

### مداخل الدراسة Approaches to studying

فى الفترة من فبراير ١٩٧٦ الى نوفمبر ١٩٧٨ نشرت فى المجلة البريطانية لعلم النفس التربوى مجموعة من المقالات حول عمليات واستراتيجيات التعلم Learning processes and strategies ، هذه المقالات وصفت سلسلة من التصورات المرتبطة بعمليات تعلم الطلاب التى حاولت ان تفسر مداخل وأساليب الدراسة .

وصف مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ للفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل احادي القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة الذي يتميز بالميل لحفظ حقائق او افكار منفصلة الذي يصاحبه اقل مستوى من مستويات الفهم كنتاج ، ويستمر التقدم حتى الوصول الى المستوى الاكثر عمقا للمعالجة الذي يتميز بالميل الى تفسير الخلاصة في ضوء الشواهد وربط الافكار الموجودة في المقال بالخبرة السابقة الذي يصاحبه اعلى مستوى من مستويات الناتج .

اما باسك Pask ١٩٧٦ فيصف اسلوبين لتعلم الطلاب الكلي الذي يتميز بالميل لبناء فهم عام للموضوع والمتسلسل الذي يركز على التعلم خطوة بخطوة - على انها طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم في كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة Mutually Exclusive classes ، وكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل اكثر في احدى الطبقتين ويتحرك فيها بكفاءة الا انه احيانا يتواجد في الطبقة الاخرى وان كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة .

وانعدام تواجد الطلاب في احدى الطبقتين يؤدي الى اصابته باحد امراض التعلم Learning pathologies ، فالتعلم بالعمليات Operation learning الذي يفشل في بناء صورة عامة عن ما تم تعلمه ويتجاهل العلاقات بين الافكار يؤدي الى عدم البصيرة improvidence والتعلم بالفهم Comprehension learning الذي يسعى الى القفز الى الخلاصات دون تأييد بالحجج او الالفة يؤدي الى التجوال حول الفكرة globetrotting .

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل الى التواجد في كلا الطبقتين بالتساوي، وكذلك لديهم القدرة على التحرك في اي منهما بكفاءة عالية ، هؤلاء هم الطلاب المتنوعون اصحاب اسلوب التعلم الاكثر تفضيلا .

وفي عام ١٩٧٨ قدم بيجز Biggs نموذجاً لوصف التعلم الانساني تأسس على فكرة ان السلوك نتاج تفاعل العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمي، ثم قام ببناء استبيان عمليات الدراسة الذي تكون من عشرة مقاييس احادية البعد تمثل كلاً من العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمي تم تطبيقه على ثلاث عينات كندية ، استرالية ، انجليزية ، وقد تم اخضاع النتائج للتحليل العاملي الذي اسفرت نتائجه عن ثلاثة عوامل تمثل ثلاثة مداخل للدراسة وهي :

### - اعادة الانتاجية Reproducing

يتبنى هذا المدخل الشخص الذي يرى الدراسة وسيلة لتحقيق غاية محددة (البراجماتية) تكون دوافعه للدراسة محكومة بالخوف من الفشل (العصابية ، قلق الاختبار) في تحقيق هذه الغاية لذلك يستخدم الاستراتيجية الأكثر بساطة (الاعتماد على الفصل ، التعلم الصم) والتي تضمن له اجتياز عقبة الامتحان .

### - الاستدخال Internalising

يتبنى هذا المدخل الشخص الذي يرى الجامعة كمكان تتم فيه عملية تحقيق الذات ، تكون دوافعه داخلية فالدراسة بالنسبة له عملية نمو ، ويحدث هذا النمو فقط اذا تمكن من استدخال المادة الجديدة ودمجها في البنية المعرفية الراهنة لذلك يستخدم استراتيجية التعلم ذي المعنى ، الربط الداخلي للأفكار ، القراءات المتعددة .

### - التنظيم Organising

يتبنى هذا المدخل الشخص الذي يرى الدراسة كميدان للتنافس والفوز ،

يدفعه للاستمرار في العمل دافعية مرتفعة للانجاز مصحوبة بقلق منخفض لذلك يستخدم اسلوباً منظماً في العمل .

في ضوء هذه النتائج وصف Biggs ١٩٨٥ نموذجاً للتعليم مرة اخرى بعد ادخال بعض التعديلات عليه ، حيث تأسس النموذج الجديد على فكرة ان الطلاب لديهم دوافع متعددة للدراسة واستراتيجيات متعددة للمضي في العمل ، ويرتفع مستوى ناتج التعلم حينما يتبنى المتعلم استراتيجية متوافقة مع دافعه للدراسة

وفي عام ١٩٧٩ قدم انتوسل وهانلي وهونسيل Entwistle, Hanley and Hounsell نموذجاً شاملاً يصف مداخل الطلاب للدراسة يجمع بين المفاهيم التي وصفها باسك ومارتون وبيجز ، وتم بناء قائمة لمداخل او طرق الدراسة تكونت مبدئياً من خمسة عشر مقياساً فرعياً ، طبقت على عينة بريطانية مكونة من (٧٦٧) طالباً من طلاب الجامعة ، وبعد اخضاع النتائج للتحليل العاملي اسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة مداخل للدراسة هي :

### - التوجه نحو المعنى Meaning orientation

ويشمل	المدخل العميق	Deap Approach
الربط الداخلي بين الافكار		Inter-relating Ideas
استخدام الشواهد او الادلة		use of Evidence
الدافعية الداخلية		Intrinsic Motivation



## - التوجه نحو اعادة الإنتاج Reproducing orientation

ويشمل المدخل السطحي Surface Approach

درجة التقيد بالمحتوى الدراسي Syllabus-boundness

الخوف من الفشل Fear of Failure

- الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation

## - التوجه نحو بلوغ الهدف Achieving orientation

ويشمل المدخل (التخطيطي) الاستراتيجي Strategic Approach

طرق الدراسة غير المنظمة Disorganised study Methods

الاتجاهات السالبة نحو الدراسة Negative Attitudes to studying

دافعية الانجاز Achievement Motivation

(انتوستل Entwistle ١٩٨١ : ١١٣)

(انتوستل ورامسدين Entwistle & Ramsden ١٩٨٣ : ٤٢)

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التي توصل اليها بيجز ، وتبدو هذه العوامل كثلاثة توجهات رئيسية نحو الدراسة ، فهي تبدو كثلاثة اعراض مرتبطة مع ثلاثة دوافع تقود الى ثلاث استراتيجيات للعمل .

ولقد تم اجراء العديد من الدراسات العملية للتحقق من صدق هذا النموذج على عينات مختلفة من طلاب الجامعة في بيئات مختلفة او وضحت نتائجها تطابق تام في ظهور عاملي التوجه نحو المعنى والتوجه نحو اعادة الانتاج في

جميع الدراسات بالرغم من اختلاف الظروف التي استخدمت فيها القائمة . مما يؤكد على الطبيعة الأساسية لهذين العاملين .

(رامسدين وانتوسنل Ramsden & Entwistle ١٩٨١)

(وتكن Watkins ١٩٨٢) (هاربر وكمبر Harper and Kember ١٩٨٩)

### الدراسات السابقة :

في الجزء التالي يعرض الباحثان لبعض الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين إدراك الطلاب لمقرراتهم في تخصصاتهم الدراسية ومداخلهم للدرسة ، ومن هذه الدراسات دراسة رامسدين وانتوسنل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ والتي اجريت على عينة مكونة من (٢٢٠٨) طالب مسجلين في (٦٦) قسماً أكاديمياً من الجامعات البريطانية المختلفة ، باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسي - المستخدم في الدراسة الحالية - وقائمة مداخل الدراسة - الصورة الأصلية - .

وقد اسفرت النتائج عن ظهور ستة عوامل منفصلة الى حد كبير ، إلا انها توضح ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة وكذلك ارتباط الدافعية الداخلية واستخدام الشواهد بالتدريس الجيد والحرية في التعلم ، كما ارتبطت الدافعية الخارجية ودرجة التقيد بالمحتوى الدراسي بكل من طرق التدريس الرسمية ، الاهداف والمعايير الواضحة ، والصلة الوثيقة بالبيئة .

وعن التنبؤ بتوجهات الطلاب نحو الدراسة من خلال إدراكهم للاقسام

فقد أوضحت نتائج تحليل الانحدار ان التوجه نحو المعنى تم التنبؤ به افضل بواسطة التدريس الجيد و الحرية فى التعلم ، اما التوجه نحو اعادة الانتاج فكان التنبؤ به بواسطة عبء العمل الثقيل ، الصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقص الحرية فى التعلم .

أما دراسة هاتى ووتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ فقد اجريت بهدف دراسة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسى المفضلة واساليب تعلم الطلاب على عينة مكونة من (١٢٦٦) طالباً من طلاب المدارس الثانوية الاسترالية باستخدام ثلاثة مقاييس لبيئة الفصل الدراسى واستبيان عمليات الدراسة من اعداد بيجز .

وقد اوضحت النتائج تفضيل الطلاب نوى المدخل العميق للفصل الدراسى المثير للطلاب ، الممتع الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة وعمل الابحاث فى حين ارتبط المدخل السطحى ارتباطا سالباً بكل التفضيلات السابقة، كما يفضل الطلاب دوو المدخل الاستراتيجى الفصل الدراسى الممتع ، المنظم وارتبط هذا المدخل ارتباطا سالباً بالدراسة المستقلة بمعنى انهم لا يفضلون السماح للطلاب بالتقدم فى الدراسة كل حسب طريقته الخاصة .

وعلى عينة استرالية مماثلة مكونة من (١٤٩٠) طالباً بالمرحلة الثانوية تم اجراء دراسة رامسدين ومارتن وبودن Ramsden, Martin & Bowden ١٩٨٩ بهدف بحث العلاقة بين تهيئة المدرسية واساليب التعلم باستخدام استبيان الخبرات المدرسية واستبيان عمليات الدراسة .

وقد اسفرت نتائج التحليل العاملى عن ظهور ثلاثة عوامل الاول يربط المدخل السطحى ودافعية الانجاز ببعد التأكيد على التحصيل الاكاديمى الشكلى، والعامل الثانى يربط المدخل العميق والمدخل نحو بلوغ الهدف بالاستقلال

فى التعلم والاستعداد للدراسات العليا ووضوح الاهداف اما العامل الثالث فكان مشابهها للعامل الثانى . كما تم اجراء مجموعة من المقابلات الشخصية اوضحت وجود علاقة سببية بين التدريس وتبنى الطلاب لمداخل دراسة مختلفة .

كما اجرى انتوستل وكوزاكى وتايت Entwistle, Kozeki & Tait دراسة مقارنة بهدف بحث العلاقة بين مداخل الدراسة والدافعية المدرسية من ناحية ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة والمدرسين من ناحية اخرى عل عينة مكونة من (٥١٦) طالباً بريطانياً و (٦٠٢) طالباً مجرياً باستخدام بعض ابعاد قائمة مداخل الدراسة ومقياس الدافعية المدرسية واستبيان مشاعر التلاميذ تجاه المدرسة والأعمال المدرسية .

وقد اوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو المعنى بقوة عند كل من المجريين والبريطانيين بمهارة المدرس فى الشرح وحماسه وتحكمه فى الفصل وتشجيعه للطلاب والنظام المدرسى ، وارتباطه سالباً بكل من عبء العمل الثقيل والأداء الشكلى للمدرس .

كما اوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل والشكلى فى التدريس ويرتبط سالباً بكل من تشجيع المدرس وحماسه ومهارته فى الشرح .

وعلى عينة مكونة من (١١٩٤) طالباً من طلاب معهد التربية بمدينة كاب فى جنوب افريقيا اجرى ماير و بارسونز Meyer & Parsons ١٩٨٩ دراسة بهدف بحث العلاقة بين إدراك الطلاب للمقرر الدراسى ومداخل الدراسة باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسى - المستخدم فى الدراسة الحالية - وقائمة مداخل الدراسة ( الصورة الأصلية ) .



أوضحت نتائج التحليل العاملي عدم وجود ارتباطات دالة بين أبعاد استبيان إدراك المقرر وتوجهات الدراسة فيما عدا ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، أما عن نتائج تحليل الانحدار فقط أوضحت عدم قدرة أبعاد استبيان إدراك المقرر على تفسير الاختلاف في مداخل الدراسة .

### تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق لهذه المجموعة من الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

أوضحت نتائج الدراسات التي أجريت على عينات أوروبية واسترالية ارتباط التوجه نحو المعنى بأبعاد الإدراك الإيجابي للمقرر الدراسي مثل الحرية في التعلم والتدريس الجيد ودرجة الانفتاح للتلاميذ ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بأبعاد الإدراك السلبي للمقرر الدراسي مثل طرق التدريس الرسمية وعبء العمل الثقيل والصلة الوثيقة بالمهنة .

أوضحت نتائج دراسة ماير و بارسونز التي أجريت على عينة من طلاب جنوب أفريقيا عدم وجود ارتباط بين توجهات الطلاب نحو الدراسة وإدراكهم للمقرر الدراسي فيما عدا ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل .

أوضحت نتائج التحليل العاملي في جميع الدراسات ظهور عاملين مستقلين للتوجه نحو المعنى والتوجه نحو إعادة الانتاج في حين لم يظهر عامل مستقل دائما للتوجه نحو بلوغ الهدف .

أوضحت نتائج التحليل العاملي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي

ظهور عاملين أحدهما يمثل الإدراك الإيجابي للمقرر الدراسي والآخر يمثل الإدراك السلبي .

تم إجراء جميع الدراسات على عينات من طلاب السنة النهائية سواء في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية .

### فروض الدراسة :

في إطار العرض السابق للدراسات السابقة ونتائجها وفي إطار ما توصلت إليه الدراسة النظرية يفترض الباحثان مجموعة من الفروض وهي :

تتمايز مداخل الطلاب للدراسة عن أبعاد إدراك المقرر الدراسي .

لا تختلف العوامل التي يتم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسي .

لا توجد علاقة تنبؤية دالة احصائياً بين درجات الطلاب على أبعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على أبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي .

### عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٨٨٩) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة ببعض أقسام عدد من كليات جامعة الزقازيق - فرع بنها أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٩٩/٩٨، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على الأقسام:

جدول (١) توزيع أفراد العينة على الأقسام

القسم	الكلية	ذكور	إناث	الإجمالي
اللغة الانجليزية	التربية	٨٨	١٤٢	٢٣٠
اقتصاد منزلي	التربية النوعية	-	٧٣	٧٣
تكنولوجيا التعليم	التربية النوعية	٥١	٣٣	٨٤
خدمة اجتماعية	الخدمة الاجتماعية	١٠	٨٥	٩٥
تربية فنية + تربية موسيقية	التربية النوعية	٢٣	٥٧	٨٠
طبيعة + كيمياء + بيولوجي	التربية + العلوم	٤٩	٣٦	٨٥
تاريخ	التربية	١٠	٣١	٤١
فلسفة	التربية	٧	٢٣	٣٠
المحاسبة	التجارة	٣٥	٣٧	٧٢
رياض الأطفال	التربية النوعية	-	٩٩	٩٩
الإجمالي		٢٧٣	٦١٦	٨٨٩

## أدوات الدراسة :

نولا : إستبيان إريك المقرر الدراسي

اعداد رامسدين Ramsden ١٩٧٩

في عام ١٩٧٩ قام رامسدين ببناء الصورة الاولى لهذه الاداة استنادا

على مقياس بيئة التعلم وإدراك الطلاب من إعداد جاف Gaff ١٩٧٦ وافكاره النظرية وفي عام ١٩٨١ أجريت على الأداة دراسة عاملية على عينة من طلاب الجامعة البريطانيين اسفرت نتائجها عن ظهور ثمانية عوامل تشبع على كل منها خمس مفردات وبذلك تكونت الصورة النهائية للأداة من (٤٠) مفردة تقيس ثمانية ابعاد .

(انتوستل و رامسدين Entwistle & Ramsden ١٩٨٣ : ١١١ - ٣٠)

وقد قام الباحثان بتعريب وتقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

قام الباحثان بترجمة الاداة الى اللغة العربية كل على حدة ثم مضاهاة الترجمتين والاتفاق فيما بينهما على افضل صياغة لكل مفردة باللغة العربية ثم قام الباحثان بعرض الصورة العربية التي تم الاتفاق عليها على احد خبراء الترجمة\* لترجمتها الى اللغة الانجليزية مرة اخرى (الترجمة العكسية) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الانجليزية الاصلية للأداة وفي ضوء ذلك تم تعديل ثلاث عبارات من عبارات الصورة العربية للإستبيان

تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للإستبيان والصورة العربية على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية ببها ، وقد تم اختيارهم على اساس التقدير العام للنجاح في الفرقة الثالثة (جيد جدا أو ممتاز) وبلغ عددهم (٣٠) طالبا ، وقد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الاجنبية ونظيراتها

\* يتقدم الباحثان بخالص الشكر للدكتور / خيرى عبد الله سليم استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد



في الصورة العربية ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة :

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٣٠)

على الصورتين الانجليزية والعربية لإستبيان إدراك المقرر الدراسي

رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	صفر	١.٠٠	١١	٠.٨٣	٠.٤١٥	٢١	١.٤٤	٠.١٦١	٣١	١.٤٤	٠.١٦١
٢	٠.٦٨	٠.٥٢١	١٢	١.٢٢	٠.٢٣١	٢٢	١.٠٠	٠.٣٢٦	٣٢	٠.٤٤	٠.٦٦٢
٣	١.٢٩	٠.٢٦٣	١٣	٠.٦٩	٠.٥٧٣	٢٣	٠.٨١	٠.٤٢٦	٣٣	١.٨٥	٠.٠٩٢
٤	٠.١٣	٠.٤١٤	١٤	٠.٢٧	٠.٦٣٥	٢٤	٠.٨١	٠.٤٢٣	٣٤	١.٨٣	٠.٠٩١
٥	٠.٢٣	٠.٨٢٣	١٥	٠.٦	٠.٥٨٩	٢٥	١.٨٦	٠.٠٩٣	٣٥	١.٨٩	٠.٠٨٣
٦	٠.٢٤	٠.١٦١	١٦	٠.٦٣	٠.٥٣٦	٢٦	٠.٥٩	٠.٥٧٣	٣٦	٠.٤٤	٠.٦٦٢
٧	١.٦٦	٠.٣٣٢	١٧	٠.٢٥	٠.٨٠١	٢٧	٠.٦٣	٠.٥٣٦	٣٧	١.٨٩	٠.٠٨٣
٨	٠.١١	٠.٥٢١	١٨	١.٠٧	٠.٢٩٣	٢٨	١.٨٣	٠.٠٩١	٣٨	صفر	١.٠٠
٩	٠.٥	٠.٣٦٥	١٩	٠.٩١	٠.٤٢٣	٢٩	١.٦٦	٠.١٢٢	٣٩	٠.٤٤	٠.٦٦٢
١٠	١.٠٧	٠.٢٩٣	٢٠	١.١٤	٠.٢٦٤	٣٠	١.٤٤	٠.١٦١	٤٠	١.٠٠	٠.٣٢٢

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلاب على كل مفردة في الصورتين ، مما يشير الى دقة نقل الأداة الى الصورة العربية ويؤكد ايضا ان الصورة العربية للاستبيان تقيس ما تقيسه الصورة الاجنبية.

## الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (٣٨٦) طالباً من طلاب اقسام اللغة الانجليزية والطبيعة والكيمياء والتاريخ والفلسفة واللغة العربية بكلية التربية بينها ، وفيها تم حساب ثبات الأبعاد الثمانية والاتساق الداخلي والبناء العاملي ، وكانت النتائج كما يلي :

### - ثبات أبعاد الاستبيان :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات ابعاد الاستبيان ، وكانت قيم معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٣) قيم معاملات ثبات ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي (ن = ٣٨٦)

رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات
الأول	٠,٤٥	الثالث	٠,٦٥	الخامس	٠,٦٧	السابع	٠,٧٤
الثاني	٠,٥٦	الرابع	٠,٧٣	السادس	٠,٦٨	الثامن	٠,٧٢

يتضح من الجدول السابق ان ابعاد الاستبيان تتمتع بثبات مرتفع ومقبول فيما عدا البعد الاول الذي كانت قيمة معامل ثباته (٠,٤٥) وهي مقبولة الى حد ما .

### الأتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالاتها .

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد (ن = ٣٨٦)

البعد الأول		البعد الثالث		البعد الخامس		البعد السابع	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٣٦	١١	٠.٧٤	٢١	٠.٦٥	٣١	٠.٦٩
٢	٠.٤٥	١٢	٠.٤٧	٢٢	٠.٥٨	٣٢	٠.٦٣
٣	٠.٥٣	١٣	٠.٦٦	٢٣	٠.٦١	٣٣	٠.٧٠
٤	٠.٥١	١٤	٠.٦٧	٢٤	٠.٧٢	٣٤	٠.٣٧
٥	٠.٥٢	١٥	٠.٦٩	٢٥	٠.٧٤	٣٥	٠.٦٨
البعد الثاني		البعد الرابع		البعد السادس		البعد الثامن	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	٠.٦٥	١٦	٠.٧٢	٢٦	٠.٦٧	٣٦	٠.٦٤
٧	٠.٥٩	١٧	٠.٦٨	٢٧	٠.٦٤	٣٧	٠.٧٠
٨	٠.٥٣	١٨	٠.٧٠	٢٨	٠.٦٢	٣٨	٠.٨١
٩	٠.٦٠	١٩	٠.٧٠	٢٩	٠.٧١	٣٩	٠.٦٠
١٠	٠.٦٣	٢٠	٠.٦٥	٣٠	٠.٦٨	٤٠	٠.٦٧

\*\* دالة عند مستوى (٠.٠٠١)

يتضح من الجدول لسابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١) مما يؤكد على الاتساق الداخلي للاستبيان .

### البناء العاملي للاستبيان :

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاستبيان بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس Promax ، وقد نتج عن التحليل (١١) عاملاً دالاً (بجزر كامن واحد فأكثر ) تفسر (٥٥,٥%) من

التباين الكلي ، وكانت تشبعت المفردات بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٥) مصفوفة البناء العاملي لمفردات استبيان إدراك المقرر بعد التدوير (ن = ٣٨٦)

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
١		٠.٥٤٥									
٢									٠.٧٠٣		
٣											
٤											
٥								٠.٥٩٩			
٦							٠.٧٢٣				
٧							٠.٥٧٧				
٨							٠.٤٥٣		٠.٥٦٥		
٩							٠.٣١٨	٠.٦٧٣			
١٠	٠.٣٧١						٠.٣٤٦	٠.٤٧٣	٠.٣٩٠		
١١		٠.٧٣٦									
١٢		٠.٣٤٤	٠.٣٣٥								
١٣		٠.٥٧٤									
١٤		٠.٧٠٤									
١٥		٠.٦٨٥									
١٦	٠.٣٠٣		٠.٧٠٣				٠.٣٢٩				
١٧			٠.٤٨٣		٠.٤٨٥						
١٨			٠.٤٢٣		٠.٥١٧				٠.٣٤٣		
١٩	٠.٣٤٤		٠.٧١٣	٠.٣٤٣							
٢٠			٠.٣٨٧		٠.٧٢٨						
٢١	٠.٥٠٧						٠.٣٢٨		٠.٣٧٩	٠.٤١٧	
٢٢	٠.٤٠٣				٠.٤٧٥		٠.٤٥٥			٠.٣٧٨	
٢٣	٠.٤٤٤		٠.٣٦٤				٠.٤٦٤			٠.٥٢٥	
٢٤	٠.٦٠٢		٠.٣١٦		٠.٤٤٥	٠.٤٠٧	٠.٣٨٥				
٢٥	٠.٦٨٥				٠.٣٧٩	٠.٤٦٩	٠.٣٨٩				
٢٦	٠.٣١٧				٠.٧٢١						
٢٧	٠.٤٨٨		٠.٥٦١		٠.٣٨٠		٠.٤١٦				



الجزء الثاني (١)

رقم الفرقة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
٢٨	٠,٢٧٧		٠,٣٨١		٠,٨٨٧						
٢٩	٠,٣٣٥		٠,٣٠٧		٠,٨٨٢	٠,٤٦٨	٠,٣٥٩	-			
٣٠	٠,٣٥٩				٠,٧١٢						
٣١	٠,٦٢				٠,٣٥٥						
٣٢	٠,٤٢				٠,٤٥٤			٠,٣٠٤	٠,٣١٢		
٣٣	٠,٧٢٩										
٣٤	٠,٦٩١										
٣٥	٠,٧٣٩										
٣٦				٠,٧٧١							
٣٧				٠,٧٥٩							
٣٨	٠,٣	٠,٤٢	٠,٧٨٢								
٣٩		٠,٤٤٨	٠,٤٤٢	٠,٤٨٧					٠,٤٦٤	٠,٣٠١	
٤٠		٠,٥٣٧	٠,٥٧٧								
الحاصل الكلي	٥,٢٧٨	٢,٥٢٣	٣,٨٠١	٢,٩	٣,٨٨٢	٣,٣٣	٣,٢٥٢	١,٦١٢	٢,١٦١	١,٤١٢	١,٧
نسبة التعبير النسبية	١,١٧,٩	٪٦,٢	٪٥,٢	٪٤,٣٣	٪٣,٩٣	٪٣,٨٨	٪٣,١١	٪٣,٠٢	٪٢,٨٥	٪٢,٧٩	٪٢,٦٥

تم استبعاد التشعبات التي تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التشعبات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلي:

العامل الاول : وقد تشعبت عليه مفردات الابعاد الخامس والسادس والسابع ،  
الا ان مفردات البعد السادس تشعبت تشعبات اعلى على العامل  
الخامس ، هذا بالاضافة الى مفردات تنتمي لبقية الابعاد وعلى  
ذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل الحرية في التعلم مع عبء  
عمل ثقيل"

العامل الثاني : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الثالث مع مفردة واحدة من البعد

الاول ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل الصلة الوثيقة بالمهنة"

العامل الثالث : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الرابع بالإضافة الى مجموعة من

المفردات التي تنتمي الى أبعاد مختلفة ، وعلى ذلك يمكن

تسميته "عامل التدريس الجيد"

العامل الرابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الثامن فقط ، وعلى ذلك يمكن

تسميته "عامل المناخ الاجتماعي الجيد"

العامل الخامس : وقد تشبعت عليه مفردات البعد السادس بالإضافة الى بعض

المفردات التي تنتمي الى ابعاد اخرى على ذلك يمكن تسميته

"عامل الانفتاح للتلاميذ"

العامل السادس : وقد تشبعت عليه سبعة مفردات ثلاثة منها تنتمي للبعد الرابع

وثلاثة تنتمي للبعد الخامس بالإضافة الى مفردة واحدة تنتمي

للبعد السادس ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التدريس

الجيد المصحوب بالحرية في التعلم"

العامل السابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعدين الثاني والخامس الا ان مفردات

البعد الخامس تشبعت تشبعاً اعلى على العامل الاول وعلى

ذلك يمكن تسميته "عامل الاهداف والمعايير الواضحة"

أما العوامل من الثامن الى الحادي عشر فقد تشبعت على كل منها عدد

قليل جداً من المفردات تنتمي الى ابعاد مختلفة .

وتجدر الإشارة الى ان مفردات البعد الاول (طرق التدريس الرسمية)

تشبعت كل منها على عامل مستقل ، وبالرغم من جود بعض التشابك بين

الأبعاد في العوامل إلا أن تجمعات للمفردات داخل العوامل بشكل عام أكدت البناء المفاهيمي لإستبيان إدراك المقرر الدراسي .

ولكى نستطيع إجراء مقارنة للبناء العامل والمفاهيمي لإستبيان إدراك المقرر الدراسي المستنتج في الدراسة الحالية ودراستي رامسدين وانتوستل ١٩٨١، وميروبارسونز ١٩٨٩ ، تم إجراء التحليل العامل الاستكشافي لأبعاد الاستبيان الثمانية بطريق المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان يفسران (٥٠,٧%) من التباين الكلي ، الجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل في الدراسات الثلاثة :

جدول (٦) مصفوفة البناء العامل لأبعاد استبيان المقرر الدراسي في الثلاث دراسات بعد التدوير

الأبعاد	رامسدين وانتوستل	ميروبارسونز ١٩٨٩	الدراسة الحالية
طرق التدريس الرسمية	٠,٧١	٠,٩٤	٠,٧٢
الاهداف والمعايير الواضحة	٠,٥٧	٠,٣٠	٠,٦١
المصلة الوثيقة بالمهنة	٠,٧٢	٠,٦٣	٠,٧٤
التدريس الجيد	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٣٤-
الحرية في التعلم	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٧٨
درجة الانفتاح للتلاميذ	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٧٧
عبء العمل الثقيل		٠,٣٠	٠,٦٥
المناخ الاجتماعي الجيد	٠,٣٢	٠,٤٢	٠,٥٤
الجنز الكامن	١,٩	٢,٥٣	٢,٩٠٨
نسبة التباين العاملية	%٢٤	%٢٢	%٣٦,٩٤
			%١٣,٧٦

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملي لأبعاد الاستبيان أنتج عاملين في كل من الدراسات الثلاثة الا انه بالرغم من وجود تشابه بين عاملي الدراسة الحالية وعاملي كل من الدراستين السابقتين الا اننا لا نستطيع الحكم بتطابق نتائج الدراسة الحالية مع اى من الدراستين السابقتين ، ويمكن ان نطلق على العاملين المستنتجين في الدراسة الحالية ما يلي :

العامل الاول " عامل الإدراك الإيجابي للتدريس والمقرر "

العامل الثاني " عامل التدريس الرسمي المؤهل للمهنة "

ثانيا : قائمة مداخل (طرق) الدراسة اقتراح جيبس وآخرون

Gibbs et al. ١٩٨٨

قائمة مداخل الدراسة بناها انتوستل وآخرون Entwistle et al. ١٩٧٩ ، تكونت هذه الصورة الأصلية من (٦٤) مفردة موزعة على (١٦) مقياساً فرعياً تقيس توجهات الدراسة الثلاثة الأساسية بالإضافة الى اساليب وامراض التعلم المختلفة التي افترضها باسك Pask ١٩٧٦ . (انتوستل Entwistle ١٩٨١ : ١٠٠-١٠٣)

وفي عام ١٩٨٨ اقترح جيبس وآخرون Gibbs et al. ان هذه القائمة يمكن تقصيرها لانتاج قائمة تتكون من (١٨) مفردة فقط تركز على توجهات الدراسة الثلاثة ، الا انهم لم يحاولوا التأكد من البناء العاملي لهذه الصورة الجديدة للقائمة لكن دراسات ريتشاردسون Richardson ١٩٩٢ ونيوسيد Newstead ١٩٩٢ ، وريتشاردسون وآخرون Richardson et al. ١٩٩٥ ، اختبروا البناء العاملي لهذه الصورة المختصرة على عينات مختلفة .



وقد اسفر التحليل العاملى لإستجابات افراد عينتى دراستى ريتشاردسون ونيوسند (طلاب بالجامعات البريطانية) عن ظهور ثلاثة عوامل تمثل توجهات الدراسة الثلاثة هذا بالإضافة الى عامل رابع ظهر فى دراسة ريتشاردسون تشبعت عليه مفردات من ابعاد مختلفة لذلك كان تفسيره النظرى غير واضح .

اما دراسة ريتشاردسون وآخرون والتي اجريت على عينة من طلاب جامعة جنوب المحيط الهادى فى جزيرة فيجي Figje فقد اسفر التحليل العاملى عن ظهور ثلاثة عوامل تعكس اشكالا مختلفة من الدافعية للدراسة (عامل دافعية الانجاز ، عامل الدافعية الداخلية ، وعامل الغياب الدافعى) والتي لم يرتبط أى منها بمدخل معرفى مناسب مثل المدخل العميق او السطحى او الاستراتيجى التى ظهرت مع الطلاب البريطانيين .

وقد قام الباحثان بتعريب القائمة وفقا للخطوات المتبعة سابقا فى تعريب استبيان إدراك المقرر الدراسى ، والجدول التالى يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات القائمة فى كل من الصورة الاجنبية والصورة العربية :

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٣٠)  
على الصورتين الإنجليزية والعربية لقائمة مداخل الدراسة

التوجه نحو المعنى			التوجه نحو إعادة الانتاج			التوجه نحو بلوغ الهدف		
رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة
٤	٠.٥٧	٠.٥٧٣	٢	١.٤٤	٠.١٦١	١	صفر	١.٠٠
٧	صفر	١.٠٠	٥	٠.٩	٠.٣٧٥	٣	١.١٤	٠.٢٦٤
١٠	صفر	١.٠٠	٨	صفر	١.٠٠	٦	١.٨	٠.٠٨٣
١٣	١.١٤	٠.٢٦٤	١١	١.٦٨	٠.١٠٣	٩	٠.٤٤	٠.٦٦٢
١٦	٠.٧	٠.٤٨٩	١٤	٠.٤٧	٠.٦٤٥	١٢	صفر	١.٠٠
١٧	١.٠٠	٠.٣٢٦	١٨	١.٤٤	٠.١٦١	١٥	صفر	١.٠٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلاب على كل مفردة فى الصورتين ، مما يشير الى دقة نقل القائمة الى الصورة العربية ، ويؤكد ايضا ان الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الاجنبية .

### الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية لإستبيان إدراك المقرر الدراسى (ن = ٣٨٦) ، ووفقا لنفس الخطوات وكانت النتائج كما يلى:

- ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات أبعاد القائمة ، وكانت قيم المعاملات كما يلي : التوجه نحو المعنى (٠,٥١٣) ، التوجه نحو إعادة الإنتاج (٠,٦٢) ، التوجه نحو بلوغ الهدف (٠,٣٩٣) والتي يتضح منها انخفاض قيمة معامل ثبات بعد التوجه نحو بلوغ الهدف .

- الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط ومستوى دلالة كل منها :

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد

(ن = ٣٨٦)

التوجه نحو بلوغ الهدف			التوجه نحو إعادة الإنتاج			التوجه نحو المعنى		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠,٠٠١	٠,٥٠	١	٠,٠٠١	٠,٦٥	٢	٠,٠٠١	٠,٤٧	٤
٠,٠٠١	٠,٥٢	٣	٠,٠٠١	٠,٥٨	٥	٠,٠٠١	٠,٦١	٧
٠,٠٠١	٠,٥٠	٦	٠,٠٠١	٠,٧٢	٨	٠,٠٠١	٠,٤٩	١٠
٠,٠٠١	٠,٤٢	٩	٠,٠٠١	٠,٦٦	١١	٠,٠٠١	٠,٤٥	١٣
٠,٠٠١	٠,٥٠	١٢	٠,٠٠١	٠,٦١	١٤	٠,٠٠١	٠,٦٦	١٦
٠,٠٠١	٠,٥٣	١٥	٠,٠٠١	٠,٦٦	١٨	٠,٠٠١	٠,٦٢	١٧

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد على الاتساق الداخلي للقائمة :

- البناء العاملي للقائمة :

تقيس القائمة ثلاثة توجهات للدراسة ، تتكون من ثمانية مقاييس فرعية بيانها كما يلي :

### التوجه نحو المعنى

- المدخل العميق وتقيسه المفردات ارقام ٤ ، ١٠ ، ١٣
- الدافعية الداخلية وتقيسه المفردات ارقام ٧ ، ١٦ ، ١٧

### التوجه نحو اعادة الانتاج

- المدخل السطحي وتقيسه المفردات ارقام ٥ ، ١١ ، ١٨
- الدافعية الخارجية وتقيسه المفردة رقم ٨
- درجة التقيد بالمحتوى الدراسي وتقيسه المفردات ارقام ٢ ، ١٤

### التوجه نحو بلوغ الهدف :

- المدخل الاستراتيجي وتقيسه المفردات ارقام ٦ ، ١٢
- طرق الدراسة المنظمة وتقيسه المفردات ارقام ١ ، ٩
- دافعية الانجاز وتقيسه المفردات ارقام ٣ ، ١٥



وقد تم إجراء التحليل العاملى الأستكشافى لأبعاد القائمة الثمانية بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان (بجذر كامن واحد فاكثرت) تفسر (٣٩,٨٣%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الأبعاد بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٩) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد قائمة مداخل الدراسة بعد التدوير

(ن = ٣٨٦)

الأبعاد	العامل الاول	العامل الثانى
درجة التقيد بالمحتوى الدراسى		٠,٧٠٥
الدخل السطحى		٠,٤٤٢
الدافعية الخارجية	٠,٤٢٤-	٠,٤٧٤
طرق الدراسة المنظمة	٠,٣٥٢	
دافعية الإنجاز	٠,٦٤٩	
الدخل الاستراتيجى	٠,٥٧٧	
الدافعية الداخلية	٠,٧٤٣	
الدخل العميق	٠,٥٤٤	٠,٣٦٠
الجنس الكامن	١,٩١٧	١,٢٨٤
نسبة التباين العاملة	%٢٤,١٢٤	%١٥,٧٠٩

تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملى لأبعاد القائمة اسفر عن ظهور عاملين هما :

**العامل الأول :** وقد تشبعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو بلوغ الهدف و التوجه نحو المعنى وتشبع عليه بعد الدافعية الخارجية تشبعاً سالباً ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف"

**العامل الثانى :** وقد تشبعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو اعادة الانتاج بالاضافة الى بعد المدخل العميق ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التوجه نحو اعادة الانتاج"

وتجدر الإشارة الى ان العاملين المستنتجين فى الدراسة الحالية يعكسان - إلى حد كبير - ثقافة المجتمع المصرى حيث يحددان مدخلين فقط للدراسة الأول يصف الطلاب الذين يسعون إلى فهم المادة المتعلمة من خلال استخدام خطط واضحة وطرق منظمة للدراسة مدفوعين الى ذلك بدافع داخلى للتعلم والإستفادة وتحصيل درجات مرتفعة ، اما الثانى فيصف الطلاب الذين يسعون الى حفظ المادة المتعلمة - مع محاولة فهم هذه المادة والربط بين الأفكار ليسهل حفظها وهذا ما يفسر التشبع الموجب الضعيف لبعد المدخل العميق - متقيدين تماماً بالمحتوى الدراسى ويكونوا مدفوعين بدافع خارجى يتمثل فى الرغبة لاجتياز عقبة الامتحان .

وقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات عامل التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف - المستنتج فى الدراسة الحالية - باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٠١) وهى قيمة اعلى بكثير من قيم معاملى ثبات توجهى المعنى وبلوغ الهدف اللذين سبق حسابهما ، وعند فحص قيم معامل الثبات عند استبعاد اى من المفردات لتضح ان قيمة معامل الثبات ترتفع الى

(٠,٦٤٣) في حالة حذف المفردة رقم (٩) والتي تنص على "أجد من السهل ان أركز التفكير في العمل بالليل".

وعلى ذلك تم حذف هذه المفردة ، وبذلك أصبحت مفردات هذا البعد هي المفردات التالية :

١٥، ١٢، ٦، ٣، ١، ١٧، ١٦، ١٣، ١٠، ٧، ٤ ويبلغ عددها إحدى عشرة مفردة وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الجديد واتضح انها جميعا معاملات مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)

### نتائج الدراسة :

يتناول الباحثان في الجزء التالي نتائج التحقق من صحة كل فرض من فروض الدراسة موضحاً الأساليب الاحصائية\* التي استخدمت في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من أجل التحقق من صحة كل فرض ، ثم يلي ذلك مناقشة عامة لنتائج الدراسة.

### أولاً: نتائج التحقق من صحة الفروض

نتائج التحقق من صحة الفرض الاول :

ينص الفرض الاول من فروض الدراسة على "تتميز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسي"

\* تم اجراء التحليلات الاحصائية في الدراسة الحالية على الحاسب الالى باستخدام البرامج المسماه (Spss) الاصدار ٧,٥

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء التحليل العاملي الإستكشافي لدرجات افراد العينة الكلية على ابعاد إدراك المقرر الدراسي الثمانية وبعدي مداخل الدراسة بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس وقد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة (يجذر كامن واحد فاكتر تفسر ٥٥,٤%) من التباين الكلي ، وكانت تشبعات الابعاد بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٠) مصفوفة البناء العاملي لأبعاد الاداتين بعد التدوير (ن = ٨٨٩)

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
طرق التدريس الرسمية			
الاهداف والمعايير الواضحة	٠,٦٤٨		
الصلة الوثيقة بالمهنة		٠,٧٦٣	
التدريس الجيد	٠,٧٦٥		
الحرية في التعلم	٠,٧٥٨		
درجة الانفتاح للتلاميذ	٠,٧٦٦		
عبء العمل الثقيل	٠,٦٥٥		
المناخ الاجتماعي الجيد	٠,٥٧		
التوجه نحو اعادة الانتاج		٠,٦٤١	
التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف	٠,٤٨٨	٠,٤٦٢	٠,٥٨٤
الجذر الكامن	٣,١٩٨	١,٣٧٨	١,٣٨
نسبة التباين العائلية	٪٣٢,٤	٪١٢,٩	٪١٠,١١

يتضح من الجدول السابق ان العامل الاول يربط التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف مع ستة من ابعاد إدراك المقرر الدراسي ، كما يربط



العامل الثاني بين توجهي الدراسة (مع تشبع اعلى للتوجه نحو إعادة الانتاج) وبعد الصلة الوثيقة بالمهنة .

ثم تم اجراء التحليل العاملى لبعدي إدراك المقرر الدراسى (الإدراك الإيجابى للتدريس والمقرر - التدريس الرسمى المؤهل للمهنة) وبعدي مداخل الدراسة وقد نتج عن التحليل عاملان يفسران (٦٦,٦%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الأبعاد الأربعة بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١١) مصفوفة البناء العاملى للأبعاد الأربعة بعد التدوير (ن = ٨٨٩)

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثانى
التوجه نحو إعادة الانتاج		٠,٧٦٥
التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف	٠,٨٢	
التدريس الرسمى المؤهل للمهنة		٠,٧٨
الإدراك الإيجابى للتدريس والمقرر	٠,٨٤	
الجذر الكامن	١,٤٤	١,٢٢
نسبة التباين العاملة	%٣٦,١	%٤٠,٥

يتضح من الجدول السابق ان العامل الاول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع الإدراك الإيجابى للتدريس والمقرر ، كما يربط العامل الثانى بين التوجه نحو إعادة الانتاج والتدريس الرسمى المؤهل للمهنة .

وتجدر الإشارة الى ان نتائج التحليلين السابقين يؤكدان عدم تمايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسى ، مما يشير الى

دحض الفرض الأول من فروض الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات رامسدين وانتوستل ١٩٨١ ، هاتى ووتكنز ١٩٨٨ ، رامسدين وآخرون ١٩٨٩ ، ودراسة انتوستل وآخرون ١٩٨٩ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماير وبارسونز ١٩٨٩ .

### نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى من فروض الدراسة على " لا تختلف العوامل التى يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة باختلاف التخصص الدراسى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم افراد عينة الدراسة وفقا للتخصص الدراسى الى خمسة تخصصات دراسية اساسية كما يلى :

- اللغة الانجليزية ويضم طلاب قسم اللغة الانجليزية بكلية التربية وعددهم (٢٣٠)
- التخصصات النوعية ويضم طلاب اقسام الاقتصاد المنزلى ، تكنولوجيا التعليم ، التربية الفنية ، والتربية الموسيقية بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٣٧)
- العلوم الانسانية ويضم طلاب كلية الخدمة الاجتماعية واقسام التاريخ والفلسفة بكلية التربية وقسم رياض الاطفال بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٦٥)
- العلوم الطبيعية ويضم طلاب اقسام الطبيعة والكيمياء والبيولوجى بكلية التربية واقسام الفيزياء والكيمياء والميكروبيولوجى بكلية العلوم وعددهم (٨٥)

- المحاسبة ويضم طلاب قسم المحاسبة بكلية التجارة وعددهم (٧٢)

ثم تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي لدرجات افراد عينة كل تخصص على ابعاد الإدراك الثمانية وبعدي مداخل الدراسة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بردماكس ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل في كل تخصص :

يتضح من الجدول السابق ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج ببعدي طرق التدريس الرسمية والأهداف والمعايير الواضحة من ابعاد إدراك المقرر الدراسي في أغلب التخصصات الدراسية وارتباط التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف بأغلب ابعاد الإدراك الاخرى .

وللحكم على تطابق العوامل المستنتجة من التحليل السابق في التخصصات الدراسية المختلفة تم حساب معامل التجانس coefficient of congruence لقياس درجة التماثل العاملي Degree of Factorial similarity وفقا للمعادلة التالية :

$$\text{فر ص} = \frac{[\text{مجب} - \text{تج س} \times \text{تج ص}]}{\sqrt{(\text{مجب} - \text{تج س}) (\text{مجب} - \text{تج ص})}}$$

ن

ج=١

ن

ج=١

ن

ج=١

حيث فر ص : معامل التجانس بين العاملين ع س ، ع ص

تج س : تشعب البعد (ج) بالعامل ع س

تجـ ص : تشبع البعد (جـ) بالعامل ع ص

ن : عدد الأبعاد

(هرمان Harman ١٩٦٧ : ٢٦٩)

والجدول التالي يبين درجات التماثل العاملي :

جدول (١٣) درجات التماثل العاملي بين العوامل الناتجة من تحليل أبعاد الأدوات معاً في التخصصات الدراسية المختلفة

		العلوم				نوعية			علوم إنسانية			لغة إنجليزية			محاسبة	
		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)
العلوم	(١)	١.٠٠				٠.٩٨			٠.٧٩	٠.٧٣		٠.٧٨			٠.٧١	٠.٧٢
	(٢)		١.٠٠			٠.٧٦			٠.٨٤				٠.٧٢		٠.٨٢	
	(٣)			١.٠٠			٠.٩			٠.٨٢			٠.٧١			٠.٧٦
	(٤)				١.٠٠											
نوعية	(١)					١.٠٠			٠.٩٩	٠.٩٢		٠.٩٦			٠.٩٣	٠.٧٣
	(٢)						١.٠٠				٠.٧٩	٠.٧٥			٠.٩٨	
	(٣)							١.٠٠								
علوم إنسانية	(١)								١.٠٠			٠.٩٧	٠.٧٢		٠.٩٩	
	(٢)									١.٠٠		٠.٨٣		٠.٧١		٠.٨٦
	(٣)										١.٠٠		٠.٩١		٠.٩٦	
محاسبة	(١)											١.٠٠			٠.٩٧	٠.٨٣
	(٢)												١.٠٠		٠.٩٣	
	(٣)													١.٠٠		
محاسبة	(١)														١.٠٠	
	(٢)															١.٠٠
	(٣)															١.٠٠

\* تم استبعاد درجات التماثل التي تقل عن ٠,٧



وقد اقترح وايت وآخرون White et. Al. ١٩٦٩ ثلاثة محكات للحكم على هذا التماثل كما يلي :

التطابق Identical اذا كانت درجة التماثل (٠,٩) فأكثر

شديد التشابه Close similar اذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٨٠) الى (٠,٨٩) التشابه similar اذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٧٠) الى (٠,٧٩) (صفوت فرج ١٩٩١ : ٣٠٣)

وفي ضوء المحكات الثلاثة السابقة يتضح من الجدول السابق :

وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة في تخصصات النوعية والعلوم الانسانية واللغة الانجليزية والمحاسبة مع وجود عاملين متطابقين في كل حالة .

وجود تشابه بين العوامل الاربعة المستنتجة في تخصص العلوم مع العوامل الثلاثة المستنتجة في أى تخصص آخر ، مع وجود تطابق بين العامل الأول في العلوم والعامل الأول في النوعية .

وتؤكد هذه النتائج في مجملها عدم وجود اختلاف بين العوامل التى تم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة في التخصصات الدراسية المختلفة ، مما يشير الى دحض الفرض الثانى من فروض الدراسة .

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على "لا توجد علاقة تنبؤية دالة

احصائياً بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل الانحدار المتدرج لتحديد البنى الانحدارية لكل من التوجه نحو اعادة الاتجاه والتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف على ابعاد إدراك المقرر الدراسي لمعرفة اسهام تباين المتغيرات المستقلة في تباين كل من المتغيرين التابعين لكل من العينة الكلية والتخصصات الدراسية الخمسة السابق تحديدها والجدولان التاليان يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بتوجهي الدراسة :

جدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج

التخصص الدراسي	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
العينة الكلية (ن = ٨٨٩)	ثابت الانحدار		٩.١٥٣	٠.٥٥٩		١٦.٥	٠.٠٠٠١
	العنة الوثيقة بالمهنة	س٠	٠.١٥٣	٠.٠٢٧	٠.١٨٥	٥.٦١	٠.٠٠٠١
	التدريس الجيد	س٠	٠.٠٨٣	٠.٠٢٥	٠.١١٢	٣.٣٩	٠.٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س٠	٠.١٢١	٠.٠٣٧	٠.١٠٩	٣.٣	٠.٠٠٠١
اللغة الانجليزية (ن = ٢٣٠)	ثابت الانحدار		١١.٠١	٠.٦٤		١١.٢	٠.٠٠٠١
	العنة الوثيقة بالمهنة	س٠	٠.١٦٢	٠.٠٥٤	٠.١٩٥	٢.٩٩	٠.٠٠٠٣
المحاسبة (ن = ٧٢)	ثابت الانحدار		٩.٠٤	٠.٩٠٤		١٠.٠١	٠.٠٠٠١
	العنة الوثيقة بالمهنة	س٠	٠.١٧١	٠.٠٦٣	٠.٣٠١	٢.٧٣	٠.٠٠٠٨
	التدريس الجيد	س٠	٠.١٨٧	٠.٠٧٨	٠.٢٦٥	٢.٥	٠.٠٠٢
الفوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		١٠.٢٥	١.١		١٠.٥	٠.٠٠٠١
	العنة الوثيقة بالمهنة	س٠	٠.١١٢	٠.٠٥٨	٠.٠٠٢	٣.١٥	٠.٠٠٠٢
	التدريس الجيد	س٠	٠.١٦٣	٠.٠٥٥	٠.١٨٥	٢.٩٣	٠.٠٠٠٣
	طرق التدريس الرسمية	س٠	٠.١٨١	٠.٠٧٤	٠.١٥٣	٢.٥٦	٠.٠٠١٥
علوم انسانية (ن = ٢٦٥)	ثابت الانحدار		١١.٩٣	٠.٦١٨		١٩.٣	٠.٠٠٠١
	العنة الوثيقة بالمهنة	س٠	٠.١١	٠.٠٥٤	٠.١٢٤	٢.٠٣	٠.٠٠٥

يتضح من الجدول السابق :

بالنسبة للعيينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الإنتاج = ٩,١٥٣ + ٠,١٥٣ س٣ + ٠,٠٨٣ س٤ + ٠,١٢١ س١

ف = ١٧,٥٢٤ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,٠٥٣

\* بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان معامل انحدار الصلة الوثيقة بالمهنة دال عند مستوى (٠,٠٠٣) ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئه الوحيد من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الإنتاج = ١١,٠١ + ٠,١٦٢ س٣

ف = ٨,٩٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠٣) معامل التحديد = ٠,٠٣٨

\* بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالين عند مستوى اقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الإنتاج = ٩,٠٤ + ٠,١٧١ س٣ + ٠,١٨٧ س٤

ف = ٧,٩٩ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٨٨

\* بالنسبة لتخصصات النوعية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى اقل من (٠,٠٥) وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو إعادة الانتاج =  $0,182 + 7,25$  س  $0,163 + 3$  س  
س  $0,181 + 4$  س

ف =  $9,08$  مستوى الدلالة  $(0,001)$  معامل التحديد =  $0,105$

\* بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية ان معامل انحدار الصلة الوثيقة بالمهنة دال عند مستوى  $(0,05)$  ، وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئه الوحيد من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو إعادة الانتاج =  $11,93 + 0,11$  س

ف =  $4,13$  مستوى الدلالة  $(0,043)$  معامل التحديد =  $0,015$

\* بالنسبة لتخصصات العلوم اتضح انه لا يوجد اي متغير من المتغيرات المستقلة تتبأ بالتوجه نحو إعادة الانتاج .

وبشكل عام يتضح من النتائج السابقة ان اكثر ابعاد إدراك المقرر الدراسي قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الانتاج هو بعد الصلة الوثيقة بالمهنة سواء في العينة الكلية او اي من التخصصات الدراسية فيما عدا تخصصات العلوم الطبيعية ، ويليه في ذلك التدريس الجيد ثم طرق التدريس الرسمية .



جدول (١٥) نتائج تحليل الانحدار المنترج للتنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف

التخصص الدراسي	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
المعينة الكلية (ن = ٨٨٩)	ثابت الانحدار		١٧.٦٦	١.١١		١٥.٩٨	٠.٠٠٠١
	التدريس الجيد	س١	٠.٢٢٣	٠.٠٥	٠.١٦٥	٤.٤٣	٠.٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠.٣٠١	٠.٠٥٦	٠.١٩١	٥.٣٧	٠.٠٠٠١
	المعنة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠.٢٣٢	٠.٠٤٥	٠.١٥٥	٥.١١	٠.٠٠٠١
	المنافع الاجتماعية الجيدة	س٤	٠.١٦١	٠.٠٤٧	٠.١١٤	٣.٤٦	٠.٠٠١
	الحرية في التعلم	س٥	٠.١٦٤	٠.٠٥٣	٠.١٠٩	٣.٠٨	٠.٠٠٢
	طرق التدريس الرسمية	س٦	٠.١٧٢-	٠.٠٦١	٠.٠٨٦-	٢.٨٣	٠.٠٠٥
اللغة الانجليزية (ن = ٢٣٠)	ثابت الانحدار		١٥.٣٦	١.٧٩		٨.٥٩	٠.٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س١	٠.٤٠٧	٠.١٠٥	٠.٢٤٦	٣.٨٨	٠.٠٠٠١
	المعنة الوثيقة بالمهنة	س٢	٠.٢٦٢	٠.٠٨٥	٠.١٨٧	٣.٠٨	٠.٠٠٢٣
	عبء العمل الثقيل	س٣	٠.٥٠١	٠.١٣١	٠.٢٤١	٣.٨٣	٠.٠٠٠٢
المحاسبة (ن = ٧٢)	ثابت الانحدار		١٦.١٣	١.٦٢		٩.٩٥	٠.٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س١	٠.٥١٩	٠.١٤٩	٠.٣٨١	٣.٤٨	٠.٠٠٠١
	التدريس الجيد	س٢	٠.٤٥٢	٠.١٧	٠.٢٩	٢.٦٦	٠.٠٠١
التوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		٢٧.٢٨	١.٤٢		١٩.٢٨	٠.٠٠٠١
	الحرية في التعلم	س١	٠.٤٩١	٠.٠٨٥	٠.٣٤٧	٥.٧٩	٠.٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س٢	٠.٣٦٩-	٠.١١٢	٠.١٩٨-	٣.٣	٠.٠٠١
علوم انسانية	ثابت الانحدار		١٥.٥٣	١.٧٦		٨.٨	٠.٠٠٠١

التخصص الدراسي	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الحفظ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
	الأهداف والمدير الواضح	س	٠.٤٢١	٠.١١١	٠.٢٣٨	٣.١١	٠.٠٠٠٢
	الصلة الوثيقة بالبيئة	س	٠.١٨٦	٠.٠٨١	٠.١١٨	٢.١١	٠.٠٣٦
	التدريس الجيد	س	٠.٢٦٩	٠.٠٩٦	٠.١٨٢	٢.٨١	٠.٠٠٥٣
	المناخ الاجتماعي الجيد	س	٠.٢٣٩	٠.٠٨١	٠.١٧٤	٢.٩٥	٠.٠٠٣٥
المعلوم (ن = ٨٥)	ثابت الانحدار		١٧.٧٧	٢.٦١		٦.٥٢	٠.٠٠٠١
	الأهداف والمدير الواضح	س	٠.٥٣٩	٠.١٤٩	٠.٣٧١	٣.٦١	٠.٠٠٠٥
	الصلة الوثيقة بالبيئة	س	٠.٣٤٨	٠.١٤٤	٠.٢٤٧	٢.٤١	٠.٠١٨

يتضح من الجدول السابق :

\* بالنسبة للعينه الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٦٦ + ٠,٢٢٣ س٣ + ٠,٣٠١ س٢ + ٠,٢٣٢ س١ + ٠,١٦١ س٨ + ٠,١٦٤ س٥ - ٠,١٧٢ س١

ف = ٣٩,٢ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,٢١١

\* بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠٥) ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف =  $15,36 + 0,407 \text{ س} 2 + 0,262$

س 3 + 0,501 س 7

ف = 15,94 مستوى الدلالة (0,0001) معامل التحديد = 0,175

\* بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى اقل من (0,01) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف =  $16,13 + 0,519 \text{ س} 3 + 0,452 \text{ س} 4$

ف = 16,73 مستوى الدلالة (0,0001) معامل التحديد = 0,327

\* بالنسبة للتخصصات النوعية ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى (0,001) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف =  $27,28 + 0,491 \text{ س} 5 - 0,369 \text{ س} 1$

ف = 22,19 مستوى الدلالة (0,0001) معامل التحديد = 0,159

\* بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى اقل من (0,05) ، وفيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف =  $15,53 + 0,421$  س ٣ +  
 $0,186$  س ٣ +  $0,269$  س ٤ +  $0,239$  س ٨

ف =  $16,67$  مستوى الدلالة  $(0,0001)$  معامل التحديد =  $0,204$

\* بالنسبة لتخصصات العلوم الطبيعية ان معامل الانحدار دالان عند مستوى اقل من  $(0,05)$  ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومتبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف =  $17,77 + 0,539$  س ٢ +  
 $0,348$  س ٣

ف =  $8,13$  مستوى الدلالة =  $(0,0006)$  معامل التحديد =  $0,166$

وبشكل عام يتضح من النتائج السابقة ان اكثر ابعاد إدراك المقرر الدراسي قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف هو بعد الأهداف والمعايير الواضحة سواء في العينة الكلية او اى من التخصصات الدراسية فيما عدا التخصصات النوعية .

وتؤكد هذه النتائج في مجملها على وجود علاقة تنبؤية دالة احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي ، مما يشير الى محض الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة الى حد كبير مع نتيجة دراسة رامسدين وانتوسل ١٩٨١ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مايروبارسونز ١٩٨٩ .



## ثانياً: مناقشة النتائج

الهدف النهائي لهذه الدراسة هو التحقق من امكانية تعديل مداخل الطلاب للدراسة من خلال مقرراتهم الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس والتقييم المستخدمة، والآن في ضوء نتائج الدراسة الحالية ماذا نستطيع ان نقول عن تأثير المناخ الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة ؟

نتائج التحليل العاملي لأبعاد الاداتين معا على العينة الكلية أكدت على ارتباط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف بدرجة الانفتاح للتلاميذ والتدريس الجيد والحرية في التعلم وعبء العمل الثقيل والأهداف والمعايير الواضحة والمناخ الاجتماعي الجيد وهي جميعا تمثل إدراكاً إيجابياً من الطلاب للتدريس والمقرر وقد يرجع ذلك الى ان معاونة القائمين على التدريس للطلاب والتدريس الجيد والحرية في التعلم تتيح لهؤلاء الطلاب فرصة التناول الناقد للمواد الدراسية المتعلمة وجمع المزيد من البيانات والمعلومات التي تتيح لهم فهماً أعمق للهدف من المادة الدراسية المتعلمة ، كما يساعدهم التدريس الجيد على الربط بين الأفكار المشتملة في الموضوع الجديد وكذلك الربط بينه وبين الموضوعات التي سبق دراستها ، ويؤدي الانفتاح للطلاب والحرية في التعلم الى اشباع رغبة هؤلاء الطلاب في تناول الموضوعات والقضايا العامة ومناقشتها في قاعات الدرس وربطها بالموضوعات الدراسية تحقيقاً للذات ، فالدراسة بالنسبة لهؤلاء الطلاب عملية نمو ، هذا النمو ليس للبنى المعرفية فقط ولكن ايضاً نمو للقدرة على القراءة الناقدة وجمع المادة وتحليلها واستخدام العديد من الشواهد والأدلة لإثبات رأى او وجهة نظر معينة .

ويتفق وضوح الأهداف والمعايير وعبء العمل الثقيل مع رغبة هؤلاء

الطلاب ومساعدتهم لتحقيق هدف الانجاز الأكاديمي المرتفع ، حيث ينظر هؤلاء الطلاب للدراسة كميدان للتنافس والفوز ، فيتيح لهم وضوح الاهداف والمعايير وضع خطط محكمة للدراسة وتنظيم وقت العمل بل وتحديد أولويات للعمل وفقا لأهمية كل من الموضوعات الدراسية في ضوء المعايير السابق تحديدها بوضوح ، ويتيح عبء العمل الثقيل الفرصة لإبراز قدرتهم على الاستمرار في العمل لفترات طويلة حيث يتمتع هؤلاء الطلاب بدافعية مرتفعة للإنجاز ورغبة شديدة في التنافس والفوز على الزملاء .

كما أوضحت نتائج التحليل العاملى لأبعاد الأداتين على العينة الكلية ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بالصلة الوثيقة بالمهنة وطرق التدريس الرسمية التى تمثل إدراك سلبى للتدريس والمقرر ، وقد يرجع ذلك الى ان اشارات القائمين بالتدريس الى الأهمية التطبيقية لبعض جوانب المادة الدراسية المتعلمة وكذلك تركيزهم من خلال اتباعهم للطرق التقليدية فى التدريس على بعض الاجزاء الهامة فى الموضوع وطرح الاستخلاص النهائى دون مشاركة من الطلاب فى التوصل الى هذه الخلاصة ، يتفق مع خصائص هؤلاء الطلاب الذين يميلون الى التقيد بالمحتوى الدراسى دون الحاجة الى التوسع فى الاطلاع لجمع شواهد او ادلة تساعد فى التوصل الى استخلاص ما ، كما يميلون الى تذكر الحقائق والأفكار الهامة - التى تم التركيز عليها اثناء الشرح من قبل المعلم - متقطعة مما يساعدهم على تخطى عقبة الامتحان الذى يتطلب منهم اعادة انتاج هذه المعلومات والأفكار مرة اخرى ، فهم دائما محكومون بالخوف من الفشل فى اجتياز الامتحان مما يجعلهم اكثر ميلا إلى قاعات الدرس التى تطرح فيها المادة الجديدة كاملة وبتركيز كبير على الأجزاء الهامة والجوانب التطبيقية التى

سوف ترشدهم أثناء العمل في المستقبل ، فضلا عن قاعات الدرس التي تطرح فيها المادة ناقصة - لكي يسهم الطلاب في إكمالها - والتي تؤهل الطلاب الى ابتداء اساليب جديدة أثناء العمل في المستقبل .

هذه النتائج في مجملها تشير الى ان التحول من استخدام الطرق الرسمية في التدريس الى اتباع طرق جيدة في التدريس - لا تقوم على تلقين المادة المتعلمة كاملة وتوفر حرية كبيرة في تعلم الموضوعات التي تحظى بأهتمامات الطلاب واشباع رغباتهم وتتيح فرصة كبيرة للتوسع في الاطلاع وجمع الأدلة لتأييد او نقد الموضوعات المتعلمة ، في اطار تقبل المعلمين لأفكار طلابهم ومعاونتهم في الوصول الى استنتاجات صحيحة - تحرك الطلاب من تبني التوجه نحو اعادة الانتاج الى تبني التوجه نحو المعنى .

وتؤكد نتائج التحليلات العاملية لأبعاد الاداتين والتي اجريت على طلاب التخصصات الدراسية المختلفة على نفس النتائج السابقة ، حيث اوضحت النتائج وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة في التخصصات الدراسية المختلفة والتي تشبه الى حد كبير تلك المستنتجة من العينة الكلية للدراسة مع ظهور عامل ثالث في كل تخصص عبارة عن تكرار لأحد العاملين الأساسيين بتشبعات أقل لأغلب الأبعاد ، وفي تخصص العلوم الطبيعية ظهر عامل رابع تشبعت عليه بعض ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي .

وتشير هذه النتيجة الى صدق الاستخلاص الاساسي - الذي تم التوصل اليه مع العينة الكلية - على التخصصات الدراسية ، مما يؤكد على ان طرق التدريس والتقييم وتنظيم المحتوى تعتبر مسئولة - الى حد كبير - عن تبني الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة بصرف النظر عن التخصص الدراسي .

وبالتأكيد هذه التحليلات الارتباطية - في حد ذاتها - لا ترسخ السببية ، لذلك كان اعتمادنا على شواهد أخرى من نتائج تحليل الانحدار المتدرج والتي اوضحت امكانية التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج من خلال درجات الطلاب على بعد الصلة الوثيقة بالمهنة في العينة الكلية وكل التخصصات الدراسية ، وكذلك من خلال درجات الطلاب على بعد طرق التدريس الرسمية في العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وتتفق هذه النتائج تماما مع نتائج التحليلات العاملية السابقة.

الا ان النتائج توضح ايضا امكانية التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج ايضا من خلال درجات الطلاب على بعد التدريس الجيد في العينة الكلية والمحاسبة والنوعية، وقد يرجع ذلك الى فهم هؤلاء الطلاب العبارات هذا البعد على ان المقصود بها العرض الموجه للمنظم للمادة المتعلمة من قبل القائم بالتدريس ، وهي في ضوء هذا الفهم تشير الى طرق التدريس التقليدية ايضا وان كانت تقدم بشكل جيد نظرا لخبرة القائمين بالتدريس .

كما اوضحت نتائج تحليل الانحدار انه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف من خلال درجات الطلاب على بعد الاهداف والمعايير الواضحة في العينة الكلية واغلب التخصصات الدراسية وكذلك من خلال درجاتهم على ابعاد التدريس الجيد والصلة الوثيقة بالمهنة والحرية في التعلم ، مع ظهور معامل انحدار سالب لبعد طرق التدريس الرسمية في العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وهي نتائج تتفق الى حد كبير مع نتائج التحليلات العاملية السابقة .

ولعل الجديد الذي تضيفه هذه النتائج على نتائج التحليلات العاملية ، امكانية



التبؤ بهذا التوجه من خلال درجات الطلاب على بعد الصلة الوثيقة بالهيئة في أغلب التخصصات الدراسية ، وقد يرجع ذلك الى إبداع الطلاب لأهمية هذا الجانب عند التركيز عليه أثناء التدريس والذي لا يعتبر بأي حال إبداعاً سائياً للمقرر الدراسي ، وبذلك تظل طرق التدريس الرسمية هي البعد الوحيد من أبعاد الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية الذي لا يستطيع التبؤ بهذا التوجه.

### توصيات ومقترحات :

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بالتخلي عن طرق التدريس التقليدية المستخدمة في أغلب الأقسام الأكاديمية بالجامعة ، واستبدالها بالطرق التي تشجع الطلاب على تناول الناقد للمواد المتعلمة من خلال الاطلاع على العديد من المصادر ، مما يؤدي بهم الى الوصول الى الاستنتاجات بأنفسهم ، مما قد يؤدي الى تعديل مداخلهم للدراسة من التوجه نحو إعادة الانتاج الى التوجه نحو المعنى (من السطحية الى العمق) .

ونقترح الدراسة مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية وهي :

- ١- دراسة حالة لتأثير المناخ الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة في الأقسام الأكاديمية المختلفة بالجامعة .
- ٢- دراسة العلاقة بين إبداع طلاب المدارس الثانوية لمقرراتهم الدراسية ومداخلهم للدراسة .
- ٣- دراسة استكشافية لأبعاد بيئة التعلم المنبئة بمداخل الطلاب الجامعيين للدراسة.

## قائمة المراجع

- ١- صفوت فرج (١٩٩١) : التحليل العامل في العلوم السلوكية. ط ٢ ،  
القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية
- 2- Biggs, J.B. (1978) : Individual and group differences in study processes . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 48, PP. 266-279 .
- 3- Biggs, J.B. (1985) : The role of metalearning in study processes . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 55, PP. 185-212
- 4- Entwistle, N.J. (1981) : Styles of learning and teaching . New york : John, wiley and sons Ltd .
- 5- Entwistle, N.J., Hnley, M., and Hounsell, D.J. (1979) : Identifying distinctive approaches to studying . Higher Educ., Vol. 8, PP. 365 – 380
- 6- Entwistle, N.J., Kozaki, B., and Tit, H. (1989) : Pupil's perceptions of school and teachers . II - Relationships with motivation and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 340-350 .
- 7- Entwistle, N.J., and Ramsden, P. (1983) : Understanding Student Learning . London : Groom Helm .
- 8- Franson, A. (1977) : On qualitative differences in learning IV. Effects of intrinsic motivation and extrinsic. Test Anxiety on process and out come. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, PP. 244-257 .
- 9- Gaff, J.G., Crombag, H.F.M., and chang, T.M. (1976) : Environments for learning in a dutch university. Higher Education, Vol. 5, PP. 285 – 299
- 10- Harman, H.H. (1967) : Modern Factor Analysis. Chicago : The university of chicago press.

- 11- **Harper, G., and Kember, D. (1989)** : Interpretation of factor analyses from the approaches to studying Inventory. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 66-74 .
- 12- **Hattie, J., and Watkins, D. (1988)** : Preferred classroom environment and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol. . Vol. 58, PP. 345- 349.
- 13- **Laurillard, D. (1979)** : The processes of student learning . Higher Education, Vol. 8, PP. 395- 409 .
- 14- **Marton, F., and Saljo, R. (1976)** : On qualitative differences in learning I- outcome and process. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 56. PP. 4-11 .
- 15- **Meyer, J.H.F., and Parsons, P. (1989)** : Approaches to studying and course perceptions using the lancaster inventory -- a comparative study . Studies in Higher education.. Vol., 14 PP. 137-153 .
- 16- **Newstead, S.E. (1992)** : A study of two "quick – and – easy" methods of assessing individual differences in student learning . Br. J. Educ. Psychol. . Vol. 62, PP. 299-312 .
- 17- **Pask, G. (1976)** : Styles and strategies of learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 46, PP. 128-148 .
- 18- **Ramsden, P. (1979)** : Student learning and perceptions of the academic environment . Higher education.. Vol. 8, PP. 411-427 .
- 19- **Ramsden, P., and Entwistle, N.J. (1981)** : Effects of academic departments on students' approaches to studying . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 51, PP. 368-383 .
- 20- **Ramsden, P., Martin, E., and Bowden, J. (1989)** : School environment and sixth form pupils' approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 129 – 142 .
- 21- **Richardson, J.T.E. (1992)** : A critical evaluation of a short form of the approaches to studying inventory. Psychology Teaching Review ., Vol. 1, PP. 34-45 .

- 22- **Richardson, J.T.E., Landbeck, R., and Mugler, F. (1995) :** Approaches to studying in higher education : a comparative study in the south pacific . Educ. Psychol., Vol. 15, PP. 417-431.
- 23- **Rossum, E.J., and schenk, S.M. (1984) :** The relation-ship between learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 54, PP. 73 – 83 .
- 24- **Sevensson, L. (1977) :** Learning processes and strategies . III – On qualitative differences in learning. III – study skill and learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, PP. 223-243 .
- 25- **Watkins (1982) :** Academic achievement and the congruence of study motivation and strategy . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 52, PP. 260-263 .





# **أدوات الدراسة**

- قائمة مداخل ( طرق ) الدراسة
- إستبيان إدراكات المقرر الدراسي



## قائمة مداخل ( طرق ) الدراسة

إعداد

أ.م.د / محمد أحمد إبراهيم د/ وليد كمال القفاص

اسم الطالب : كلية : قسم :  
الجنس : الفرقة : تقدير العام السابق :

عزيزى الطالب

فيما يلي عدد من العبارات التى تتناول مداخل أو طرق تعاملك مع المواد الدراسية أثناء المذاكرة و فى الفصل الدراسى و المطلوب منك قراءة كل عبارة باهتمام و تحديد درجة إنطباقها عليك بوضع علامة ( √ ) أمام العبارة تحت الاختيار المناسب .

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق احيانا	لا تنطبق
١	من السهل على أن أنظم وقت مذاكرتى بفعالية			
٢	أفضل أن يخبرونى ماذا أفعل بالضبط فى أى بحث أو أى واجب دراسى آخر			
٣	من المهم بالنسبة لى أن أعمل بشكل جيد حقاً فى مقرراتى التعليمية			



م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق
٤	عادة أحاول أن أفهم بدقة معنى ما يطلب مني قراءته			
٥	عندما أقرأ أحاول أن أحفظ الحقائق الهامة التي ربما تصبح مفيدة فيما بعد			
٦	عندما أعمل أي واجب دراسي ، أحاول أن أحفظ في عقلي ما أعتقد أن المحاضر يريد			
٧	السبب الرئيسي في وجودي هنا هو لكي أستطيع تعلم الكثير عن الموضوعات التي تهمني حقاً			
٨	أنتى حقاً أكثر اهتماماً بالمؤهل الذي سأحصل عليه عن القرارات التي أدرسها			
٩	أجد من السهل أن أركز التفكير في العمل بالليل			
١٠	عموماً أبذل جهد كبير في محاولة فهم الأشياء التي تبدو صعبة في البداية			
١١	غالباً أقرأ أشياء في المقرر بدون فهم حقيقي لها			

م	العبارات	تطبيق تماما	تطبيق أحيانا	لا تطبيق
١٢	لو الظروف حولي غير ملائمة لمذاكرتي أستطيع عادة عمل شيء لتغييرها			
١٣	غالباً أجد نفسي مستفسراً عن الأشياء التي أسمعها في الفصل أو أقرئها في الكتب			
١٤	أميل لأن أقرأ قليل جداً فوق ما هو مطلوب لإكمال المهام الدراسية			
١٥	من المهم أن أنجز أفضل من أصدقائي ، إذا استطعت			
١٦				
١٧	أنفق الكثير من وقتي الفائض لأكتشف الكثير من الموضوعات المهمة التي ناقشناها في الفصل			
١٨	أجد موضوعات المقرر مهمة ( مشوقة ) لدرجة أنني أحب الاستمرار معها بعد انتهاء الدراسة			
١٩	أنني أركز على حفظ الكثير مما نتعلمه			

## إستبيان إدراكات المقرر الدراسي

أسم الطالب : كلية : قسم :

عزيزى الطالب

فيما يلي بعض العبارات التى تتناول وصف المواد الدراسية و طرق تعامل الأساتذة فى قسمك و المطلوب منك قراءة كل عبارة باهتمام ، و تحديد درجة إنطباقها مع ما يحدث داخل القسم الذى تنتمى إليه بوضع علامة ( √ ) أمام الموقف تحت الاختيار المناسب .

م	العبارات	تتطبق تماما	تتطبق احيانا	لا تتطبق
١	يستهلك الجدول الدراسي ( محاضرات - دروس عملية - دروس خصوصية ) كم كبير من وقتى			
٢	تستطيع تعلم كل شيء تريد أن تعرفه من المحاضرات و السكاشن ، فالقراءات الإضافية ليست ضرورية			
٣	فى هذا القسم توقع أن تتفق الكثير من الوقت فى دراسة ما تشاء			
٤	المحاضرات فى هذا القسم دورها الأساسى توجيهية و ارشاد الطلاب فى القراءة			

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	لا تتطبق
٥	في هذا القسم نصوص المحاضرات ( كما يعرضها المحاضر ) تكون أكثر أهمية من التوسع في مناقشة و دراسة كل موضوع بين مجموعة من الطلاب			
٦	أنت عادة لديك فكرة واضحة عن أين أنت ذاهب و ما هو متوقع لك في هذا القسم			
٧	من السهل دائماً هنا ( في هذا القسم ) أن تعرف مستوى العمل المتوقع لك في المستقبل			
٨	من الصعب أن تعرف كيف تعمل في المقررات هنا ( في هذا القسم )			
٩	المحاضرون هنا (في هذا القسم) عادة يخبرون الطلاب ما هو مفترض أن يتعلموه بالضبط .			
١٠	المحاضرون هنا ( في هذا القسم ) عموماً يوضحوا من البداية بوضوح ما هو المطلوب من الطلاب			



م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	لا تتطبق
١١	عبء العمل هنا ( في هذا القسم ) ثقيل جداً			
١٢	أحياناً يبدو لي أن المحتوى الدراسي يحاول أن يغطي موضوعات كثيرة جداً			
١٣	بسبب كثرة الأعمال الكتابية المطلوب عملها فأنه من الصعب جداً أن أبشر قرائتي المستقلة			
١٤	هناك عمل كثير جداً مطلوب لإتمام المقررات الدراسية هنا ( في هذا القسم )			
١٥	هناك ضغط كبير عليك كطالب هنا ( في هذا القسم )			
١٦	المقررات الدراسية ( في هذا القسم ) تهيء الطالب للعمل بكفاءة في وظيفة المستقبل			
١٧	المحاضرون في هذا القسم يهتمون بأن يبينوا أنهم يمنحوننا تدريب متعلق بمهنة أو وظيفة			
١٨	المقررات الدراسية هنا ( في هذا القسم ) تكون محددة جيداً في ضوء المتطلبات المهنية			

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	لا تتطبق
١٩	الأعمال التي أقوم بها هنا ( في هذا القسم ) سوف تحسن قطعاً تطلعاتي الوظيفية المستقبلية			
٢٠	هناك تأكيدات كبيرة هنا ( في هذا القسم ) على تلقين المواقف المهنية للصحيحة (خلال المحاضرات و السكاشن )			
٢١	المحاضرون هنا ( في هذا القسم ) يعطون الإنطباع أنهم ليس لديهم أى شيء يتعلموه من الطلاب			
٢٢	أغلب أعضاء هيئة التدريس في هذا القسم يبدو أنهم يتهأون لتدريسهم تماماً			
٢٣	المحاضرون في هذا القسم يجيدون الانحدار بمستوى التدريس للمستوى المناسب لنا			
٢٤	أعضاء هيئة التدريس هنا ( في هذا القسم ) يبذلون مساعي حقيقية لفهم الصعوبات التي ربما تواجه التلاميذ أثناء عملهم			

م	العبارات	تطبق تماماً	تطبق أحياناً	لا تطبق
٢٥	المحاضرون في هذا القسم دائماً جاهزون لتقديم المساعدة و النصيحة عن طرق الاستنكار			
٢٦	هناك فرصة حقيقية في هذا القسم للطلاب أن يختاروا موضوعات محددة يرغبون في دراستها			
٢٧	القسم حقيقة يشجعنا على تنمية اهتماماتنا الأكاديمية بقدر ما يمكن			
٢٨	نحن نأخذ العديد من الاختيارات هنا ( في هذا القسم ) في العمل الذي نؤديه			
٢٩	هذا القسم يعطيك فرصة لاستخدام طرق التدريس أو الشرح التي تناسب طريقتك الخاصة في التعلم			
٣٠	الطلاب لديهم حرية كبيرة في كيفية تعلمهم في هذا القسم			

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	لا تتطبق
٣١	أغلب أعضاء هيئة التدريس هنا في هذا القسم يتقبلوا اقتراحات الطلاب المتعلقة بتغيير طرقهم في التدريس			
٣٢	أعضاء هيئة التدريس عادة يتشاوروا مع الطلاب قبل اتخاذ قرارات متعلقة بكيفية تنظيم المقرر الدراسي			
٣٣	أغلب المحاضرون هنا ( في هذا القسم ) يبذلون محاولات حقيقية جادة ليستطيعوا فهم الطلاب			
٣٤	المحاضرون في هذا القسم يستمرون في طريقهم لتكوين علاقات مودة مع الطلاب			
٣٥	المحاضرون في هذا القسم عموماً يأخذون أفكار الطلاب واهتماماتهم بجدية			
٣٦	كثير من الطلاب في هذا القسم أصدقائي			
٣٧	الطلاب في هذا القسم غالباً تجمعهم روابط اجتماعية			



م	العبارات	تطبق تماماً	تطبق أحياناً	لا تطبق
٣٨	هذا القسم يغذى مناخ المداقة الذي يساعد الطلاب ليفهموا بعضهم البعض			
٣٩	هذا القسم ينظم المقابلات و الأحاديث التي عادة تعد إحداد جيد			
٤٠	الطلاب في هذا القسم كثيراً يناقشوا أعمالهم مع بعضهم البعض			

## **الجزء الثاني (٢)**

### **دراسات فى أنثروبولوجيا التعلم**



## الجزء الثاني (٢)

### دراسات في أنثروبولوجيا التعلم

#### مقدمة:

تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معاً في تصنيف ثنائي يشمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التي تكتفى بالتعرف على التغير في السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التي تسعى للتعرف على الفروق في العمليات المعرفية في محاولة لتفسير التغير في السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة.

فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، إعادة إنتاجها، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم، وإيجاد معاني جديدة، وتكوين الفلسفة الشخصية Personal Philosophy • (لويس Lewis ، ١٩٩٤ : ٣٨٧)

هذه التصورات الكيفية تعد انعكاساً للتطورات الحديثة في علم النفس المعرفي ونماذج تجهيز المعلومات، والتي تسعى لمواجهة المشكلات التي تحاصر البحث التربوي، مما أسفر عن ذلك ظهور عدد كبير من الدراسات التي تسعى لفهم العمليات العقلية المعرفية المستخدمة في التعلم الإنساني.

وتعتبر هذه الدراسات المحاولات الأولى لفحص ما يسمى علم عادات



تَعْلَمُ الْإِنْسَان Anthropology of Learning أو علم وصف ظاهرات التعلم Phenomenology of Learning ، الخاص بكيفية عمل الطلاب داخل الميَام الأكاديمية، العوامل داخل البيئة الأكاديمية التي تؤثر في طرقهم في الدراسة، والتغيرات المعرفية التي تحدث لدى الطلاب أثناء سنوات دراستهم .  
(كتاب زكرو بلي Knapper & cropley ، ١٩٨٥ : ١٥٦)

وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور مجموعة من التصورات التي تحاول أن تصف الطرق المختلفة التي يستخدمها الطلاب في فهم المعلومات وتكوين المفاهيم والمبادئ، وتعرض الدراسة الحالية لتصورين من هذه التصورات بغرض التحقق من العلاقة بين طرق التعلم (التي وصفها كل من التصورين) ونائج التعلم، وكذلك مقارنة بين صلاحية كل من التصورين في وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، باستخدام التحليل الكيفي لوصف الطلاب لطرق تعلمهم ولاستجاباتهم (الناج)، وبذلك تتكون الدراسة الحالية من ثلاث دراسات نعرضها في تتابع كما يلي:

## ١- مستوى المعالجة (في ضوء تصور مارتون و سالجو)

### وعلاقته بنائج التعلم

#### الفروق الكيفية في المعالجة:

من أهم الأفكار المطروحة في بحوث التعلم الإنساني خلال الربع الأخير من القرن العشرين، فكرة أن الطلاب يتبنون مستويات مختلفة للمعالجة أثناء محاولتهم دراسة الموضوعات الأكاديمية المختلفة، هذه الفكرة اقترحتها في البداية مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦، فالطلاب ربما يستخدموا إما مستوى سطحي للمعالجة مركزين على مواد التعلم نفسها

أو مستوى عميق للمعالجة مركزين على الغرض من المحتوى. بحوث متتالية عديدة أوضحت أن هذا التفرع الثنائي البسيط Simple dichotomy يمكن تعميمه على المجالات الأكاديمية المختلفة.

(ريتشاردسون Richardson، ١٩٩٧: ٣٠١)

ففي خلال عامي ١٩٩٧، ٧٦ أجريت مجموعة من الدراسات في جامعة جوثنبرج بالسويد، مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦، ١٩٧٦، ب، سفنسون Svensson ١٩٩٧، فرانسون Fransson ١٩٧٧. بغرض بحث قراءة وفهم المقالات الأكاديمية، مستخدمة مدخل للبحث يختلف عن المداخل التقليدية التي تعتمد على المخرجات المقاسة كمياً، حيث إنها تبحث كيفية حدوث عمليات التعلم كما يصفها الطلاب.

فقد طلب من الطلاب قراءة مجموعة من المقالات الأكاديمية، وبعد الانتهاء من القراءة طلب منهم الإجابة عن بعض الأسئلة التي تتعلق بالنص، والبعض الآخر يتعلق بكيفية تناول الطلاب للنص، ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب، بغرض الكشف عن الفروق الوظيفية في مستوى المعالجة، والتي من المحتمل أن تفسر الفروق في ناتج عملية التعلم وقد كشفت نتائج تحليل المقابلات الشخصية - في جميع الدراسات - عن مستويين مختلفين للمعالجة هما:

- المستوى السطحي للمعالجة Surface - Level Processing:

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذي يوجه انتباهه نحو تعلم النص ذاته في محاولة لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق المعزولة؛ لكي يعيد إنتاج

المادة مفضلاً تلك على فينيا. بما يعني أنه يكون مضطراً إلى الالتزام  
بإستراتيجية التعلم الصم، مثل هؤلاء المتعلمين ربما يحلون المشكلات لكن  
بطريقة ميكانيكية، هؤلاء الطلاب يركزون على الكلمات في النص أكثر من  
الرسالة الباطنية (المعنى الكامن) Underlying Message .

(مارتون وسالجو *Marton & Saljo 1976* : ٧) (كتاب وكروبي  
*Knapper & Cropley 1980* : ١٥٨)، (روسوم وشنك *Rossum & Schenk*  
: ١٩٨٤ : ٧٣)

ويذكر وينشتين وهيوم *Weinstein & Hume* (١٩٩٨ : ٢٤، ٢٥)  
أن تبني إستراتيجيات التسميع لمهام التعلم يمكن أن تساعد الطلاب في التركيز  
على انتقاء وتكرار المعلومات المهمة - من وجهة نظر الطالب - لتزيد الألفه  
Familiarity والتذكر .

يحدث إيفانز وهونور *Evans & Honour* (١٩٩٧ : ١٣٢)  
خصائص التعلم السطحي كما يلي:

- يهدف ببساطه إلى إعادة إنتاج أجزاء من المحتوى .

- اكتساب الأفكار والمعلومات سلبية .

- التركيز فقط على متطلبات القياس والتقييم .

- تذكر الحقائق والإجراءات بطريقة روتينية .

- المستوى العميق للمعالجة **Deep- Level Processing** :

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذي يوجه انتباهه نحو المحتوى

المقصود لمادة التعلم (ما دلالتة)؛ أى أنه يجتهد للوصول للمعنى من خلال تبني موقفاً استنتاجياً من المهمة فى محاولة للوصول إلى هدف المؤلف من النص عن طريق التعرف على الأفكار والمبادئ الأساسية التى تربط المفاهيم، ومناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط مع المعلومات السابقة؛ أى أنهم يركزون انتباههم فيما وراء النص.

(مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ : ٨ : ١) (كنابير وكروبلى Knapper & Cropley ، ١٩٨٥ : ١٥٨)، (روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

وينكر وينشتين وهيوم Weinstein & Hume (١٩٩٨ : ٢٩ ، ٣٣) أن تبني إستراتيجيات التوسيع والتنظيم Elaboration & Organization لمهام التعلم تساعد الطلاب فى التركيز على المعلومات الواردة فى الموضوع الجديد وبناء معنى لها عن طريق ربطها بما تعلموه من قبل، أو استخدام مهارات الاستدلال لتحليلها وعمل ارتباطات داخلية، فالطلاب لا يمكن أن يكونوا سلبيين عقلياً عند استخدام هذه الاستراتيجيات بل يحتاجون إلى جهد معرفى إضافي ليكونوا فعالين، وبذلك تساعد هذه الاستراتيجيات على توسيع الذاكرة العاملة، وجعل المعلومات الجديدة متاحة للاستخدام فى المستقبل.

ويحدد إيفانز وهونور Evans & Honour (١٩٩٧ : ١٣٧) خصائص التعلم العميق كما يلي:

- تهدف إلى فهم المادة المتعلمة.

- تفاعل نشط ونقدي مع محتوى المادة.



- ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات والخبرة السابقة .

- استخدام مبادئ التنظيم لتجميع الأفكار .

- ربط الشواهد بالإستخلاصات .

- فحص منطق البرهان .

ويؤكد كريك ولوكهارت *Craik & Lockhart* (١٩٧٢ : ٦٧٥) في

نظرية مستويات التجهيز على هذا التصور الخاص بتسلسل مراحل التجهيز،  
والذى يشار له غالباً كعمق فى التجهيز *depth of Processing* ، حيث  
التعمق الأكثر يدل على درجة أكبر من التحليل السيمانتى، فبعد أن يتم التعرف  
على المثيرات فإنها ربما تتعرض لتجهيز أكثر عن طريق الإثراء  
• *Enrichment* أو التوسيع *Elaboration* .

ويحدد أيزنك و كين *Eysenck & Kean* (١٩٩٣ : ١٥٠) الفروض

النظرية التى أقترحها تصور مستويات التجهيز فيما يلى:

- مستوى أو عمق التجهيز الذى يتعرض له المثير له تأثير جوهري على القدرة  
على تذكره .

- مستويات التحليل الأعمق تنتج آثار ذاكره أكثر توسيعاً وأطول دواماً وأقوى  
مما تفعله مستويات التحليل الهامشية أو السطحية .

ويرى الباحث أن هذا الوصف للفروق النوعية فى كيفية تناول الطلاب  
لمهام التعلم، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادى القطب، يتم التقدم عليه

من المستوى السطحى للمعالجة، حيث التركيز على التفاصيل، ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد فى محاولة للوصول إلى فهم عام للنص .

### الفروق الكيفية فى ناتج التعلم:

فى عام ١٩٧٥ قام سالجو Saljo بتحليل كیفى لإجابات الطلاب عن أسئلة التذكر الحر لمقال أكاديمى بعد دراسته، أسفر هذا التحليل عن تحديد ثلاثة مستويات للناتج هى:-

#### -الإشارة العابرة Mentioning

وفيه يذكر الطلاب أن المؤلف ناقش مشكلات محددة دون ذكر أية معلومات .

#### -الوصف Describing

وفيه يقدم الطلاب وصفاً مفصلاً جداً وواقعياً للمقدمة المنطقية، ثم يتركون الجزء الأكثر أهمية (الاستنتاجات) والتى يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة .

#### -التوجه إلى الخاتمة Conclusions – Oriented

وفيه يقدم الطلاب تعليلاً للمحتوى المقصود، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله فى نص محدد، فهو يشتمل على الأسباب والآثار والاستنتاجات التى يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته .

(فرانسون Fransson ، ١٩٧٧ : ٢٤٩ ، ٢٥٠)

وقد توصلت دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ وفرانسون ١٩٧٧ إلى ثلاثة مستويات للنتائج مماثلة تماماً للمستويات التي حددها سالجو، مما يؤكد على أن وصف الفروق الكيفية في ناتج التعلم يتبع نفس النموذج الهرمي الذي حدده سالجو من قبل.

### مشكلة الدراسة:

يذكر مارتون وسالجو (١٩٧٦ أ: ٧) أنه إذا وجدت فروقاً كيفية في ناتج التعلم، فمن الواضح أنه توجد فروق مناظرة في مستوى المعالجة (بمعنى وجود اختلاف في الطريقة التي يتناول بها الطلاب مهام التعلم).

وقد تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات نذكر منها مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون ١٩٧٧، فرانسون ١٩٧٧، روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤، بغرض بحث العلاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج وقد كشفت نتائجها جميعاً عن وجود هذه العلاقة بالرغم من اختلاف مواد التعلم المستخدمة في كل منها.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالإضافة إلى مجموعة الدراسات الأجنبية التي سبق ذكرها، هناك دراسة عربية واحدة - في حدود علم الباحث - هي دراسة مرزوق عبد المجيد ١٩٩١، والتي أجريت على عينة من طلاب الجامعة في السعودية، والتي حاولت دراسة العلاقة بين إستراتيجية المعالجة ونوعية الأداء (الناتج) من خلال تحليل طرق تعلم الطلاب لقصة أهل الكهف، والتي أكدت نتائجها وجود هذه العلاقة، إلا أن الباحث الحالي يأخذ على هذه الدراسة اعتمادها على قصة أهل الكهف التي سبق لهؤلاء الطلاب دراستها وقراءة الهدف والاستخلاص النهائي منها فيما سبق.

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الافتراض الخاص بوجود علاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج، باستخدام مقال أكاديمي لم يسبق للطلاب - عينة الدراسة - قراءته من قبل.

### تحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستويات المعالجة (كما وصفها مارتون وسالجو) ومستويات الناتج (كما وصفها سالجو)؟

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٤٠) طالبا وطالبة من طلاب كليات التربية، منهم (٧٣) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية دبلوم خاص بكلية البنات جامعة عين شمس منهم (٢٣) من الذكور و (٥٠) من الإناث، كلهم من خريجي كليات التربية والتربية النوعية، متوسط أعمارهم (٢٧,٧ سنة) وانحرافه المعياري (٢,٥).

أما باقى عينة الدراسة فكانت من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بينها (٢٩) طالبة بالفرقة الرابعة متوسط أعمارهم (٢٠,٩ سنة) وانحرافهم المعياري (٠,٤ سنة) و (٣٨) طالبة بالفرقة الثانية متوسط أعمارهم (١٨,٥ سنة) وانحرافهم المعياري (٠,٦٦ سنة).

### إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد مقال يتناول فيه اتجاهين رئيسيين لتدريس العلوم هما الاتجاه التسلطى والاتجاه الكشفى موضحاً الفلسفة التى يستند إليها كل من



الاتجاهيين. مستعرضاً آراء ومواقف مجموعة كبيرة من العلماء من كل منهما، وموضحاً مميزات وعيوب كل من الاتجاهيين، والمشكلات التي تواجه القائم بالتدريس عند تبني أى من الاتجاهيين، وقد تكون المقال من ست صفحات.

-طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة أن يقرأ المقال - فى جلسة خاصة لكل طالب - وبعد انتهاء الطالب من قراءة المقال، طلب الباحث منه تلخيص المقال، ووضع عنوان له، ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى الناتج.

ثم طلب الباحث من كل طالب - فى نفس الجلسة - أن يصف طريقته فى قراءة المقال مستعيناً ببعض العمليات التى تستخدم فى القراءة مع ذكر مثال يوضح كيفية استخدامه لكل عملية، وهذه العمليات هى:-

-تعاملت مع كل جزء من أجزاء المقال بشكل منفصل عن الجزء السابق والتالى.

-لفت نظرى بعض المعلومات والتفاصيل فحاولت حفظها.

-أدركت منذ البداية أنه سيطلب منى تسميع المقال فركزت على حفظ بعض الأجزاء التى شعرت بأهميتها.

-ركزت على الوصول إلى ما يريد المؤلف أن يصل إليه.

-لفت نظرى أن بعض العلماء ذكروا آراء متناقضة.

-حاولت تجميع الآراء المتشابهة.

-شغلنى أن أعرف موقف المؤلف من الآراء المختلفة التى عرضها فى المقال .

-كثير من الآراء التى تم عرضها لا تتفق مع الواقع التعليمى .

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى المعالجة .

-وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى على جميع أفراد العينة، والذى استغرق سبعة شهور، قام الباحث بتحليل ملخصات الطلاب وطرقهم التى وصفوها فى القراءة، للوقوف على كل من مستوى الناتج ومستوى المعالجة الخاص بكل طالب، وقد اتضح من هذا التحليل ظهور بعض الحالات التى لم يستطع الباحث تحديد مستوى المعالجة الخاص بكل منها .

-قام الباحث بعرض نتائج التحليل على إثنين من الباحثين<sup>(٦)</sup> المتخصصين فى علم النفس، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد اتفق الباحثان مع الباحث الحالى فى نتائج تحليله لاستجابات (١١٩) فرداً من أفراد العينة بنسبة (٨٥%) وكان الاختلاف على نتائج تحليله لاستجابات (٢١) فرداً تم الاتفاق على أن لهم مستوى معالجة غير واضح، ولم يحدث أى اختلاف بخصوص مستوى الناتج .

(٦) يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من:

د. محمد أحمد إبراهيم أستاذ علم النفس المساعد بكلية تربية بنها .

د. صلاح الدين عبد القادر مدرس علم النفس بكلية التربية النوعية ببينها .

## نتائج الدراسة:

للكشف عن العلاقة بين متغيري الدراسة مستوى المعالجة ومستوى الناتج، تم تكوين الجدول التالي الذي يوضح عدد الأفراد الذين تم تصنيفهم في كل قسم من أقسام كل متغير من المتغيرين:

جدول (١) تكرارات الأفراد في كل من مستويات المعالجة ومستويات الناتج

مستوى المعالجة				مستوى الناتج
غير واضح	عميق	سطحي		
١٢	٢٩	١٥	الإشارة العابرة	
٣	٢٩	١٩	الوصف	
٦	٢٢	٥	التوجه إلى الخاتمة	

وقد تم الاعتماد على حساب نسبة الأرجحية لمربع كاي Chi Likelihood- Ratio square بدلاً من الاعتماد على اختبار مربع كاي لبيرسون الذي يتأثر تأثيراً كبيراً بحجم العينة، نظراً لأنه (نسبة الأرجحية) يؤدي إلى نتائج أكثر دقة من مربع كاي بخاصة في حالة العينات الصغيرة والمتوسطة.

(صلاح علام، ١٩٩٣: ٤٥٩)

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية<sup>(١)</sup> (٩,٨٢) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم استقلالية متغيري مستوى المعالجة ومستوى الناتج.

وللكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم استخدام معامل كرامر للاقتتران Cramer's Contingency Coefficient لأنه لا يتأثر بحجم جدول الاقتتران وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,١٩) وهي قيمة ضعيفة على الرغم من أن الاقتتران دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

(سيلكيرك Selkirk، ١٩٨١: ٣١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون ١٩٧٧، فرانسون ١٩٧٧، روسم و شنك ١٩٨٤، ومرزوق عبد المجيد ١٩٩١.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة العمليات العقلية التي يقوم بها كل من الطلاب الذين يتبنون مستوى سطحي في المعالجة وهؤلاء الذين يتبنون مستوى عميق، حيث يسعى الطلاب ذوو المستوى العميق إلى فهم النص من خلال التناول الناقد لأجزائه وللأفكار المطروحة فيه في محاولة للوصول إلى مجموعة من الاستخلاصات التي تؤيدها الحجج والشواهد الواردة بالنص وهذا ما يتضح من خلال تعليق أحد الطلاب الذين تبنا مستوى عميق في معالجة المقال، وهذا الطالب تم إعتباره توصل إلى أعلى مستوى للناتج (التوجه إلى الخاتمه):

<sup>(١)</sup> تم إجراء هذا التحليل على الحاسب الآلي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المسماة Spss الإصدار (٦).



"إننا لا نستطيع أن نحكم بأن أحد الاتجاهين التسلسلي أو الكشفي في التدريس أفضل من الآخر فكل منهما يصلح لتحقيق بعض أهداف التدريس، التي لا يمكن الاستغناء عنها، وأيضاً يصعب على كل منهما تحقيق بعض الأهداف الأخرى وكلا نوعي الأهداف مهم ويجب تحقيقه، وهناك بعض الصعوبات التي تواجه كلا منهما وبخاصة الاتجاه الكشفي مما يحد من إمكانية استخدامه بشكل مستمر، فلا يجب أن يعيد كل طالب اكتشاف كل المعارف كما يقول المؤلف متفقاً مع أوزبل ومختلفاً مع برونر، ولكني اختلف مع أوزبل في إمكانية حدوث اكتشاف بدون فهم".

ويسعى الطلاب ذوو المستوى السطحي في المعالجة إلى حفظ أكبر قدر من المعلومات الواردة في المقال استعداداً لتذكرها فيما بعد، وهذا ما يتضح من خلال وصف إحدى الطالبات لطريقتها في التعلم.

"بصراحة المقال كان طويلاً والآراء المذكورة فيه كثيرة جداً وأسماء علماء كثير، والوقت لم يكن كاف لحفظها كويس، وشعرت في النهاية أن المؤلف يريد أن يقول إن الاتجاهين فاشلان في التدريس، وأدركت أنه يغير رأيه، وليس له موقف واضح من الاتجاهين".

وقد أدت العمليات العقلية التي يستخدمها كل مجموعة من الطلاب أن (٢٧,٥%) من الطلاب الذين تبينوا المستوى العميق في المعالجة توصلوا إلى أعلى مستوى للناتج (التوجه إلى الخاتمة) في حين توصل إلى هذا المستوى من مستويات الناتج (١٢,٨%) من الطلاب الذين تبينوا مستوى سطحي في المعالجة.

وقد يرجع ضعف العلاقة بين المتغيرين - بالرغم من الدلالة الإحصائية- والذي توضحه قيمة معامل الارتان لكرامر (٠,١٩) إلى التوجه غير الجاد أو نقص دافعيه بعض الطلاب نحو قراءة المقال، فقد تبين للباحث أثناء مناقشاته مع الطلاب أن بعضهم تعامل مع المقال باهتمام شديد، والبعض الآخر لم يظهروا نفس الدرجة من الاهتمام، اكتفوا بتقليب صفحات المقال ومحاولة النقاط بعض الأفكار بسرعة، ويتضح ذلك من النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من مستويات الناتج (٣٦,٣%) من طلاب المستوى العميق فى المعالجة، (٣٨,٥%) من الطلاب الذين تبناوا مستوى سطحى فى المعالجة، إلا أن هؤلاء الطلاب قاموا بوصف طريقتهم العامة فى تعلم أى موضوع جديد مما أدى إلى ضعف العلاقة بين المتغيرين فى الدراسة الحالية.

وتجدر الإشارة إلى أن أغلب الطلاب الذين توصلوا إلى مستوى الوصف (من مستويات الناتج) قد أبدوا انزعاجهم - أثناء المقابلات الشخصية - من كثرة الآراء المتعارضة حول كل قضية من القضايا التى تعرض لها المقال بالرغم من التأييد المنطقي لكل من هذه الآراء، على العكس من طرق عرض الموضوعات الأكاديمية فى الكتب الدراسية والتى يتبنى فيها المؤلف عادة رأياً واضحاً يسعى لإثباته طوال المقال مع ذكر الحجج المؤيدة له فقط، مما أدى إلى إحساس هؤلاء الطلاب بالتشتت فاضطروا لحفظ أجزاء المقال دون تجميع أو تنفيذ لها.

## ٣- استراتيجيات التعلم (في ضوء تصور باسك)

### وعلاقتها بنتائج التعلم

#### استراتيجيات التعلم:

بإستخدام تقنيات بحثية مختلفة - عن تلك التى استخدمها مارتون وسالجو وزملاؤهم - قدم عالم النفس البريطانى باسك Pask ١٩٧٦ بعض الأفكار حول الطرق المختلفة التى يحاول بها الطلاب أن يشيدوا أبنية لتفسير المفاهيم والظواهر التى يدرسوها، حيث تتضح إستراتيجيات التعلم من تعليقات وإجابات المتعلم- عند استخدام استراتيجيات التدريس المرتد-، أو من خلال متابعة تقدم الطالب أثناء تعلمه بواسطة عمل سلسلة من الأزرار الكهربائية، التى تظهر عن طريق الإضاءة ما هى مهمة تعلمه الحالية.

وقد قام باسك Pask بدفع الطلاب للعمل من خلال إستراتيجياتهم الخاصة فى التعلم، ومن خلال تعليقاتهم تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم، وقد أطلق عليهم باسك كلى Holist ومتسلسل Serialist .

#### (باسك Pask ١٩٧٦)

ويشير باسك Pask (١٩٧٦ : ١٣٠) إلى أن الكلى يستوعب المعلومات من موضوعات متعددة لكى يتعلم الموضوع الاساسى، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك إلى موضوع آخر إلا حينما يكون مركزاً تماماً على الموضوع الذى يدرسه الآن، فالكليون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفاً شاملاً للموضوعات، بينما نجد المتسلسلون يصفون فقط الموضوع الذى يشيدوا له نموذج تفسيرى .

ويذكر دينيس تشيلد (١٩٨٣ : ٢٣٦) أن "باسك" يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكليون)، وبين من يجيدون نظم المشكلات الفرعية في سياق (ذو التفكير المسلسل)، ويبدو التمييز واضحاً في الأشخاص الذين يحاولون دراسة مواد جديدة، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

فالمتمسك يميل إلى معالجة المعلومات أو تجهيزها في أجزائها المكونه، أما الكلي فيميل إلى أن يحتفظ بتصور عام للموضوع، فهما يعكسان ميلاً فردياً للاستجابة لمهمة التعلم إما بأستراتيجية كلية Holistic strategy تسعى للتحقق من الفروض (Hypothesis – Led) أو بأستراتيجية مركزة Focused strategy تتميز بالعمل خطوات بخطوة.

(راينر وريدينج Rayner & Riding ، ١٩٩٧ : ١٠)

ويذكر شمك Schmeck ١٩٨٨ أن الأفراد المتمسكين يركزون انتباههم على تذكر التفاصيل فلم اهتمام بالعمليات والإجراءات والطرق المناسبة للعمل، أما الكليون فيوجهون انتباههم نحو عمل مسبق يقود إلى تكوين انطباعات عامة Global Impressions .

في (سادلر Sader ، ١٩٩٧ : ٥٥)

ويصف "مارتون" Marton (١٩٨١ : ٣٢٥) المتمسك بأنه يسير خطوة بخطوة، ويقدم فروضاً بسيطة، ويركز على صفة واحدة للمهمة،



أما الكلى فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة في نفس الوقت .

ويرى "باسك" Pask (١٩٧٦: ١٣٣) أنه لو توافرت شروط الفهم الدقيق، سواء بالفصل أو الدراسة الذاتية، فس نجد بعض الطلاب يميلون إلى ان يعملوا مثل الكلين "متعلمين بالفهم" Comprehension Learners " وآخرين مثل التسلسلين "متعلمين بالعمليات" Operation Learners .

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع، فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الوصف الفعال .

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعد، طرق، تفصيلات، لكن غالبا يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم اعدادهم معا ؟ . فهم في الغالب لهم صورة عقلية متفرقة (متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعسفية، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الاجراء الفعال، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الاجراء شرط أساسى لفهم أى موضوع .

ويذكر "باسك" Pask (١٩٧٧) أن مصطلح التعلم بالفهم يستخدم لوصف عملية التعلم المهمة ببناء أوصاف لما أمكن معرفته، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذى يستخدم لوصف عملية التعلم المهمة بفهم التفاصيل الاجرائية، والميل إلى استخدام أى من استراتيجيات التعلم (بالفهم - بالعمليات) يؤدي إلى أحد أمراض التعلم Learning pathologies ، فالتعلم بالفهم الذى لا يعتمد على التمكن الاجرائى يؤدي إلى التجول حول الكرة Globe

Trotting والتعلم بالعمليات الذى يكون غير مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدى إلى عدم البصيرة "Improvidence".

فى (انتوستل Entwistle ١٩٧٨ : ٢٥٧)

ويرى "دانيال Daniel" (١٩٧٧ : ٩٢) أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا النمطين، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يصعد عمودياً على مخطط المجال بدون أن يكون قادراً على نقل فهمه إلى مناطق أخرى، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جواباً سطحياً بلا إمعان، فيرى تشابهات فى كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أى مفهوم بشكل اجرائى.

ويؤكد "باسك Pask" (١٩٧٧) على أهمية التنوع فيذكر أن الطالب المتنوع يكون غير ميال للتجوال الأبله حول الفكرة، فهو بالتأكيد يبنى أوصافاً لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاستدلال، لكنه يخضع الفروض للاختبار، ويتحقق اجرائياً من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كما أنه من الصعب أن يفشل فى أن يرى أن قطاعاً من المعلومات (التي تم التمكن منها اجرائياً) مشابهة لقطاع آخر سبق تعلمه.

فى (انتوستل Entwistle ١٩٧٨ : ٢٥٨)

ويشير "سادلر Sadler" (١٩٩٧ : ٥٥) إلى أن التكامل بين الأداء الكلى والمتسلسل ينتج إستراتيجية مرنة تمثل الأداء العقلى التام - Whole brain functioning ، وهو المفضل عن كل من الأداء الكلى أو التحليلى.

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف إستراتيجيات التعلم عند "باسك"

على أنباء، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجدهما المتعلم في كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفهما "باسك" (١٩٧٦ : ١٣٠) "Mutually

• Exclusive Classes "

فكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل أكثر في إحدى الطبقتين، ويتحرك فيها بكفاءة، إلا أنه أحياناً يتواجد في الطبقة الأخرى، وإن كل لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجده الطالب في إحدى الطبقتين يؤدي إلى إصابته بأحد أمراض التعلم، فإندام الأداء المتسلسل يؤدي إلى الكلية المفرطة (مرض التجوال حول الفكرة)، وانعدام الأداء الكلي يؤدي إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة).

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد في كلا الطبقتين بالتساوي، وكذلك لديهم القدرة على التحرك في أي منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة التعلم الأكثر تفضيلاً.

## مشكلة الدراسة:

ظل علماء النفس لعدة عقود ينظرون إلى التعلم بوصفه تغييراً في السلوك الملاحظ الناتج عن الممارسة ومع تزايد سيادة الاتجاه المعرفي، لم ينكر علماء النفس المعرفيين أن التعلم هو تغيير في السلوك الملاحظ لكنهم يرون أن هذا التغيير ناتج عن التغيير في البناء المعرفي للفرد من حيث كم المعرفة وكيفية تنظيمها.

(فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٣١٥)

وفى محاولة للكشف عن العلاقة بين ناتج التعلم واستراتيجيات التعلم التى يتبناها طلاب الجامعة البريطانيين أجرى باسك ١٩٧٦ دراسة أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً .

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أية دراسة أخرى - فى حدود علم الباحث - اهتمت بدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم (فى ضوء تصور باسك) وناتج التعلم، بالرغم من اهتمام العديد من الباحثين بأفكار باسك عن التعلم وتضمنينهم لتصورة فى نماذجهم التى وضعوها لوصف التعلم الإنسانى فيما بعد مثل أنتوسل Entwistle ، بيجز Biggs ، وشمك Schmeck .  
(وليد القفاص، ١٩٩٣ : ٣٦-٥٠)

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الافتراض الخاص بوجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى الناتج .  
وتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالى :

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم (كما وصفها باسك) ومستويات الناتج (كما وصفها سالجو)؟

### عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على نفس العينة التى تم اجراء الدراسة الأولى من هذه السلسلة عليها، والتى تكونت من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلاب كليات التربية .



## إجراءات الدراسة:

تم استخدام نفس المقال المستخدم في الدراسة الأولى من هذه السلسلة من الدراسات.

في نفس الجلسة التي أجريت لكل طالب، والتي قام فيها الطالب بقراءة المقال ثم تلخيصه ووضع عنوانا له، قام الطالب بوصف طريقته في التعلم مسترشداً ببعض العمليات المستخدمة أثناء القراءة (والتي ترشد الباحث إلى تحديد إستراتيجية التعلم في ضوء تصور باسك)، حيث تجدر الإشارة إلى أنه قد تم تحليل استجابات نفس الطلاب في ضوء تصور مارتون وسالجو في الدراسة الأولى وفي ضوء تصور باسك في الدراسة الثانية، وهذه العمليات هي:

- حاولت دراسة كل فقرة من فقرات المقال جيداً قبل الانتقال للفقرة التالية.
- ركزت على حفظ بعض الأجزاء التي شعرت بأهميتها.
- أحسست أن المقال يتكون من مجموعة من المقاطع التي لا تربط بينها أي علاقة.
- حاولت أن أخذ فكرة عامة عن المقال في البداية.
- شعرت أن أجزاء المقال تشمل آراء متعارضة فركزت على هذه الاختلافات.
- أحسست أن المؤلف لم يصل إلى نتائج منطقية بعد عرضه للآراء المختلفة.

- كل ما شغلنى أثناء القراءة أن أصل إلى الرأى النهائى لمؤلف المقال بصرف النظر عن الآراء المعروضة.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجىة التعلم.

- وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى وتحليل الاستجابات، تم عرض نتائج التحليل على اثنين من الباحثين المتخصصين فى علم النفس، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد اتفق الباحثان مع الباحث الحالى فى نتائج تحليله لأستجابات (١٣٨) فرداً من أفراد العينة بنسبة (٩٨,٦%)، وكان الاختلاف على نتائج تحليل استجابتى طالبين تم الاتفاق على أن لهم إستراتيجىة تعلم غير واضحة، ولم يحدث أى اختلاف بخصوص مستوى الناتج كما سبق أن ذكرنا فى الدراسة الأولى.

### نتائج الدراسة:

للكشف عن العلاقة بين متغيرى الدراسة إستراتيجىة التعلم ومستوى الناتج، تم تكوين الجدول التالى الذى يوضح عدد الأفراد الذين تم تصنيفهم فى كل قسم من أقسام كل متغير من المتغيرين:

جدول (٢) تكرارات الأفراد في كل من استراتيجيات التعلم ومستويات النتائج

استراتيجية التعلم						مستوى النتائج
التجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضح		
الاشارة العابرة	٥	١٦	١٧	١٦	٢	
الوصف	-	٤	٢٧	٢٠	-	
التوجه إلى الخاتمه	-	٩	١٩	٥	-	

وقد تم استبعاد التكرارات الخاصة باستراتيجية التعلم غير الواضحة من التحليل التزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاي التي تنص على أنه لا يجب أن تقل التكرارات المتوقعة عن (٥) في أكثر من ٢٠% من الخلايا.  
(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٧: ١١٧)

(زكريا الشربيني، ١٩٩٠، ١٥٧)

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاي (٢٥,٦٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) بدرجات حرية (٦)، مما يشير إلى عدم استقلالية متغيري استراتيجية التعلم ومستوى النتائج.

وللكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم استخدام معامل كرامر للاقتراح الذي بلغت قيمته (٠,٣١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).  
(سيلكيرك Selkirk، ١٩٨١: ٣١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باسك ١٩٧٦، وتؤكد على أن الفروق في مستوى النتائج ترجع إلى الفروق في استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب.

وباستخدام مربع كاي لعينة واحدة للمقارنة بين تكرارات استراتيجيات

التعلم فى كل مستوى من مستويات الناتج منفرداً، أوضحت نتائجها عدم وجود فروق بين استراتيجيات التعلم (التجول حول الفكرة) (أحد أمراض التعلم) - الكلية - التنوع - التسلسل) فى مستوى الإشارة العابرة، وبالرغم من أن هذه النتيجة تتفق مع التجول حول الفكرة؛ حيث يسعى هؤلاء الطلاب إلى تكوين فكرة عامة سريعة عن موضوع المقال دون بذل أية محاولة لاستيعاب التفاصيل الواردة بالمقال، كما أنها تتفق إلى حد ما خصائص الاستراتيجية الكلية، والتي توقف (١٦) فرد من إجمالى الأفراد الذين تبناوا هذه الاستراتيجية بنسبة (٥٥%) عند هذا المستوى (الإشارة العابرة) من مستويات الناتج، حيث يسعى الأفراد الذين يتبنوا هذه الاستراتيجية الكلية إلى تكوين انطباع عام عن موضوع المقال ثم يبدأون فى دراسة التفاصيل، إلا أنه من الواضح أن هذه المجموعة من الطلاب اكتفوا بتكوين الانطباع العام أو أن محاولتهم لدراسة التفاصيل لم ترق بهم لمستوى الوصف (المستوى الثانى من مستوى الناتج) نتيجة لعدم الاكتراث أو طول المقال مع نقص دافعتهم لدراسته كاملاً بجدية، وبالرغم من أن عدد الطلاب المتنوعين الذين توقفوا عند هذا المستوى من مستويات الناتج يشكلون نسبة (٢٧%) فقط من إجمالى الطلاب المتنوعين إلا أن هذا العدد (١٧) فرداً أستوقف الباحث طويلاً أثناء المقابلات الشخصية وأثناء التحليل، وانتهت ملاحظات الباحث إلى تقسيم هؤلاء الطلاب إلى عدة مجموعات: المجموعة الأولى (١٢ فرداً) أصيبوا بحالة من التشويش أثناء قراءتهم للمقال نتيجة تعجلهم فى وضع فروض مع بدايات قراءتهم للمقال، ولم يستطيعوا إثبات أغلبها، حيث لم تؤيد الآراء الواردة فى المقال بعد ذلك أى من هذه الفروض فلاهم استطاعوا الوصول إلى استخلاص عام من المقال، ولا عكفوا على دراسة التفاصيل



بمعزل عن بعضها، وقد اتضح للباحث ذلك من خلال تعليق أغلبهم بأنهم كانوا بحاجة إلى قراءة المقال أكثر من مرة، لأن الخط الذي سار فيه المقال لم يكن كما توقعوا، أما المجموعة الثانية وقد بلغ عددهم ثلاثة أفراد، فقد اتضح من تعليقاتهم أن أهم ما شغلهم أثناء قراءتهم للمقال هو جدوى هذا الإجراء وأهميته وعائده عليهم مما يؤكد على نقص دافعيتهم نتيجة إحساسهم بعدم أهمية المقال بالنسبة لهم، أما المجموعة الثالثة والتي كان عددها فردين فقط فقد أشاروا إلى أن كثرة الآراء والتفاصيل و أسماء العلماء الواردة في المقال أوحى إليهم أن المطلوب تكوين انطباع عام فقط مثلما يحدث عند قراءة المقالات في الصحف اليومية، أما الطلاب المتسلسلين الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة (المستوى الأول من مستويات الناتج) فقد اتضح من تلخيصاتهم للمقال (بالرغم من طولها) حدوث خلط وتشويش بين أسماء العلماء، وكذلك الأفكار الواردة في المقال فكانت الملخصات عبارة عن عناوين رئيسية للموضوعات المطروحة في المقال مع ذكر تفاصيل خطأ تحت كل من هذه العناوين فتم تصنيفهم في مستوى الإشارة العابرة.

وفي مستوى الوصف أوضحت نتائج اختبار مربع كاي لعينة واحدة للفروق بين تكرارات استراتيجيات التعلم (الكلية - التنوع - التسلسل) أن قيمة مربع كاي كانت (١٦,٣٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) حيث شكل المتنوعون نسبة (٥٣%) من اجمالي طلاب هذا المستوى يليهم المتسلسلون بنسبة (٣٩%) في حين شكل الكليون نسبة (٨%) وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع خصائص هذه الاستراتيجيات، حيث يجمع التنوع بين خصائص الكلية والتسلسل فكان من الطبيعي أن يستطيعوا تقديم وصف جيد للأفكار الواردة

بالمقال ذلك بالرغم من أنهم لم يتمكنوا من تقديم استخلاصات واضحة لما ورد بالمقال مما قد يرجع إلى تصورهم أن المطلوب هو استرجاع المقال كما هو أو على الأقل أغلب الأفكار والآراء الواردة فيه، أما بالنسبة للطلاب المتسلسلين فهم ميالين إلى دراسة التفاصيل الجزئية جيداً قبل تكوين استخلاص عام وهو ما لم يتمكن أغلبهم منه نتيجة لطول المقال وكثرة الأفكار المطروحة فيه، وقد انعكس ذلك على أن عدد الطلاب المتسلسلين الذين توقفوا عند هذا المستوى من مستويات الناتج شكلوا نسبة (٤٩%) من أجمالي الطلاب المتسلسلين، أما عن الطلاب الكليون فكان من الطبيعي أن يندر وجودهم عند هذا المستوى من مستويات الناتج حيث تمثل دراسة التفاصيل الاهتمام الثاني عندهم بعد تكوين الانطباع العام، وتجدر الإشارة إلى عدم توصيل أي من الطلاب المصابين بمرض التجوال حول الفكرة إلى هذا المستوى (الوصف) من مستويات الناتج كنتيجة لعدم محاولة هؤلاء الطلاب التعرض للتفاصيل الواردة بالمقال.

وتشير نتائج اختبار مربع كاي لعينة واحدة في مستوى التوجه إلى الخاتمه (أعلى مستوى من مستويات الناتج) إلى وجود فروق دالة بين استراتيجيات التعلم (الكلية - التنوع - التسلسل) حيث بلغت قيمة مربع كاي (٩,٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث يشكل الطلاب المتنوعون (٥٧,٥%) من أجمالي الطلاب الذين وصلوا إلى هذا المستوى من مستويات الناتج، يليهم الكليون الذين يشكلوا نسبة (٢٧,٣%) وأخيراً المتسلسلون الذين يشكلون نسبة (١٥,٢%) من أجمالي الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى من مستويات الناتج، وترجع هذه النتيجة إلى خصائص استراتيجية التنوع التي

تسعى إلى الوصول لاستخلاصات عامة مع الإمام بالشواهد والتفاصيل والحجج التى تؤيد هذه الاستخلاصات ، حيث يقوم هؤلاء الطلاب بدراسة ناقدة للأفكار المطروحة بالمقال فى محاولة لتجميع هذه الأفكار وتنظيمها وصولاً للخلاصة المؤيدة بالحجج والاسانيد .

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج تحليل البروتوكولات فى الدراسة الحالية لم تسفر عن الكشف عن أى من الطلاب المصابين بمرض عدم البصيرة (الشكل المتطرف لإستراتيجية التسلسل)، وقد يرجع ذلك إلى ارتباط موضوع المقال المستخدم فى السلسلة الحالية بالتخصص الدراسى للطلاب أفراد العينة .

كما يود الباحث أن يشير إلى أن التحليلات الحالية أوضحت أن العوامل الدافعية توجه إلى حد كبير استراتيجيات التعلم التى يتبناها الفرد أثناء دراسته لموضوع جديد، بل يمكننا ملاحظة أن هذه العوامل الدافعية تشكل نسبة كبيرة من التباين فى مستوى الناتج، وهو ما يجب مراعاته ووضع موضع البحث والاهتمام، لأنه لم يكن من اهتمامات الدراسة الحالية .

### ٣- الفحص الأمبريقي لصلاحية كل من تصوري مارتون

#### وباسكفى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين

#### مقدمة:

فى الدراستين الأولى والثانية من دراسات هذه السلسلة تم عرض تصورين من التصورات الكيفية التى تحاول أن تصف الطرق المختلفة التى يستخدمها الطلاب فى أثناء تعلم موضوعات جديدة، وتسعى الدراسة الحالية إلى

المقارنة بين صلاحية التصورين في وصف طرق التعلم التي يستخدمها طلبة الجامعة، في ضوء مجموعة من المحكات التي اقترحها الباحث. وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أية دراسة - في حدود علم الباحث - سعت إلى المقارنة بين تصورين من التصورات التي تصف عمليات واستراتيجيات التعلم باستخدام التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب.

### محكات المقارنة:

١- قدرة النموذج على وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب: أشارت نتائج التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب في دراسة فرانسون 1977 Fransson إلى وجود مستويين للانتباه بالإضافة إلى مستويين للمعالجة، فنجد داخل كل مستوى للمعالجة بعض الطلاب يعملون بتركيز شديد، بينما آخرون بدا أنهم مقتنعون بتكوين إنطباع عام.

ويرى الباحث أن هذه الملاحظة التي توقف عندها فرانسون، والتي ربما لم يلتفت إليها مارتون وسالجو - بالرغم من ظهور عدد من الحالات تم تصنيفهم وفقاً لمستوى المعالجة إلى غير واضح في كل من دراستيهما - تؤكد على عدم قدرة هذا التصور على وصف طرق تعلم جميع الطلاب.

وبالرغم من أن نتائج التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب أثناء التدريس المرند في دراسة باسك 1976 لم تسفر عن ظهور أية حالة تبنت استراتيجية تعلم غير واضحة، إلا أن تكرار التجربة على عينات أخرى ربما قد يسفر عن ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تهدف إلى المقارنة بين



صلاحية كل من التصورين في وصف طرق تعلم جميع الطلاب المصريين، فكان ذلك هو المبرر لاتخاذ هذا المحك والذي يعنى تفضيل التصور الذى نستطيع من خلاله وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب المصريين، والذي يعنى أن هذا التصور أكثر شمولاً في وصف طرق تعلم هؤلاء الطلاب.

## ٢- ثبات طريقة التعلم رغم اختلاف محتوى المهمة:

تذكر برومبى Brumby (١٩٨٢: ٢٤٥) أن بعض الباحثين يعتقدون أن طريقة التعلم ربما ترتبط بمحتوى المهمة أكثر من كونها خاصية ثابتة لدى الطلاب، في حين يؤكد أغلب الباحثين على الثبات النسبى لأستراتيجيات التعلم.

وقد قامت برومبى Brumby ١٩٨٢ بإجراء دراسة بغرض المقارنة بين إستراتيجيات تعلم طلاب البيولوجى فى إحدى الجامعات البريطانية لثلاث مهام، إثنان منها مرتبطتان بالمحتوى الدراسى (مشكلة المناعة - مشكلة الصخور) والثالثة متحررة من المحتوى (مهمة الشكل البيانى)، وقد تم تحليل استجابات الطلاب فى ضوء مكونين أساسيين هما: أسلوب إدراك المشكلة (متسلسل، كلى، متنوع)، وأسلوب الدمج فى البنية المعرفية الراهنة (تعنى به تفسير وجود الشكل على هذه الصورة) وقد تم تصنيف الطلاب وفقاً لأسلوب الدمج إلى طلاب ذوى مستوى عال من الدمج (وهم الطلاب الذين أستطاعوا تقديم تفسير) وطلاب ذوى مستوى منخفض من الدمج (وهم الطلاب الذين وصفوا الشكل بدون تقديم أى سبب أو تفسير)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود تطابق بين أساليب الإدراك للمهام الثلاث.

وتتعلق الدراسة الحالية فى اتخاذها لهذا المحك من افتراض ثبات

طريقة التعلم رغم اختلاف محتوى المهمة، هذا الثبات الذي يؤدي إلى ارتفاع قيمة معامل الارتباط بين طريقة تعلم المقال - وفقاً لأي من التصورين - وطريقة تعلم المهمة الأخرى ذات المحتوى المختلف، بما يعنى أن التصور الذي يقودنا إلى قيمة أعلى لمعامل الارتباط هو التصور الذي يصف طرق التعلم الأكثر ثباتاً.

### ٣- التحسن في طريقة التعلم كنتيجة للتقدم في سنوات الدراسة:

يشير شمك Schmeck (١٩٨٢: ٧٥) إلى أن الأسلوب العميق في المعالجة يتطلب قدراً مناسباً من المعرفة السابقة والمهارات التفسيرية لفهم ما يقصده المؤلف، وتؤكد نتائج دراسة بيجز Biggs ١٩٨٥ على وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين خبره الفرد والمستوى العميق في المعالجة، هذا فيما يتعلق بخبرة الفرد السابقة بموضوع المقال، والتي قد تحدث نتيجة للتقدم في سنوات الدراسة، أو نتيجة للمطالعات والاهتمامات الخاصة.

وفي دراسة ريتشاردسون Richardson والتي هدفت إلى المقارنة بين الطرق التي يتخذها الطلاب الراشدين mature والطلاب غير الراشدين، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين العمر ودرجات الأسلوب العميق، في حين أوضحت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين العمر ودرجات الأسلوب السطحي.

(سالدر وتسانج Sadler & Tsang . ١٩٩٨ : ٨٤ ، ٨٥)

أما عن الفروق بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة في طرق التعلم، فقد أوضحت نتائج دراسة جراشا Grasha ١٩٧٩ وجود فروق بارزة

notable differences بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بالجامعة، حيث تميز طلاب الفرقة الرابعة بتبنى الطرق الأكثر تفضيلاً.

في (جراشا Grasha ، ١٩٨٢ : ٨٢)

ويذكر بوساتو وآخرون Busato et al (١٩٩٨ : ٤٢٩) أنه لا تتوافر معلومات كثيرة عن طرق تعلم الطلاب في سنوات لاحقة، أو عن نمو هذه الطرق خلال تقدم الطلاب في سنوات دراستهم، فهناك عدد قليل من الدراسات النمائية التي اهتمت بالتغير في طرق التعلم (ديبلهوفر Dippelhofer ١٩٨٩، جيجر وبنطو Geiger & Pinto ١٩٩١، واتكنز وهاتى Watkins & Hattie ، ١٩٨٥) حيث سجلت نتائج دراسة ديبلهوفر ١٩٨٩ ارتباطاً موجباً قوياً دالاً إحصائياً بين التقدم في سنوات الدراسة والمستوى العميق في المعالجة، على عينة من طلاب النمسا وألمانيا ويوغوسلافيا عبر تسعة فصول دراسية، في حين لم تتوصل دراسة بنطو وجيجر Pinto & Geiger ، ١٩٩١ إلى فروق دالة في طرق التعلم عبر سنة دراسية واحدة.

هذا ما دعا الباحث الحالي إلى انتقاء عينة دراسته من ثلاث مجموعات من الطلاب تفصل بين كل منهم سنتان دراسيتان، وجميعهم من الدراسين للتربية، وأعداد المقال المستخدم في الدراسة بحيث يتناول موضوعاً مرتبطاً بتخصصهم الدراسي.

ذلك انطلاقاً من افتراض تحسن طريقة التعلم كنتيجة للتقدم في سنوات الدراسة وزيادة الخبرة بموضوع المقال المستخدم، هذا التحسن الذي يؤدي إلى ارتفاع قيمة معامل الارتباط بين طريقة تعلم المقال - وفقاً لأي من التصورين

– والتقدم فى سنوات الدراسة، بما يعنى أن التصور الذى يقودنا إلى قيمة أعلى لمعامل الارتباط هو التصور الأكثر دقة وقدرة على التمييز بين طرق تعلم طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

## مشكلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين صلاحية كل من تصور مارتون وسالجو وتصور باسك فى وصف طرق التعلم التى يستخدمها طلاب الجامعة المصريون فى ضوء المحكات الثلاثة السابق عرضها، وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة فى ثلاثة تساؤلات تعكس التنفيذ الإجرائى للمحكات الثلاثة على الترتيب كما يلى:

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين النسب المئوية للطلاب الذين نجح كلاً من التصورين فى وصف طرق تعلمهم؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين معامل الارتباط (بين مستويات معالجة المقال – فى ضوء تصور مارتون وسالجو – والاستجابات على مهمة الشكل البيانى) ومعامل الارتباط (بين استراتيجيات التعلم – فى ضوء تصور باسك – والاستجابات على مهمة الشكل البيانى)؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين معامل الارتباط (بين مستويات معالجة المقال – فى ضوء تصور مارتون وسالجو – وفرقة الطالب الدراسية) ومعامل الارتباط (بين استراتيجيات التعلم – فى ضوء تصور باسك – وفرقة الطالب الدراسية)؟



## مهمة الشكل البياني:

اعتمدت الدراسة الحالية على هذه المهمة في الكشف عن طرق تعلم الطلاب لمهمة مختلفة في المحتوى عن المحتوى اللفظي للمقال، حيث تستخدم هذه المهمة بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكي للمتعلم (كلى - متنوع - متسلسل) عند دراسته لشكل متكامل، وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة والذي يتضح من خلال محاولته لتفسير الشكل الذي امامه.

وقد أعدت هذه المهمة مارجريت برومبى Margret Brumby ١٩٨٢ ، وقام الباحث الحالى بتعريبها، وتتكون المهمة من شكل بياني يلخص تاريخ معدل التغير التكنولوجى فى مجال الاتصالات، متضمناً التغير فى كلا البعدين الأفقى والرأسى، المحور الأفقى: يمثل تاريخ اكتشاف سبعة آلات هى (الآلة الكاتبة - التليفون - البطارية القابلة للشحن - التليفزيون - بطارية الترانستور - قمر الاتصالات - شريحة السليكون)، أما المحور الراسى : فيمثل سنوات ما قبل الانتشار الواسع لكل آلة . بعد أن يتم شرح التدريب على كلا المحورين يطلب من كل مفحوص أن يكتب ما الذى يمكنه أن يستنتجه من هذا الشكل .

وتشير برومبى (١٩٨٢ : ٢٥١ - ٢٥٥) إلى أنه بعد فحص إستجابات الطلاب على هذه المهمة، توصلت إلى وجود ثلاث طرق مختلفة أدرك بها الطلاب الشكل تم تحديدها كما يلي:

أ- تحليل الشكل فى بعد واحد فقط وقامت بتصنيفهم إلى متسلسلين مثال ذلك

"الاكتشافات أصبحت تأتى بسرعة أكثر".

ب- تحليل الشكل في بعدين رأسي وافقي وقامت بتصنيفهم إلى متنوعين مثال ذلك

"الاكتشافات تصبح أكثر حدوثاً مع تقدم الزمن، الزمن المتخذ لتصبح منتشرة أصبح أقل جداً".

ج- وصف الشكل كمنحنى غير موجود في الحقيقة وقامت بتصنيفهم إلى كليين مثال ذلك

"أنها تبدو دالة أسية لو أنك ترسم خطأ (الطالب أشار إلى منحنى يربط قمم الأعمدة) تجد أنه بمرور الزمن الاكتشافات تأخذ زمناً أقل لتصبح منتشرة".

بالإضافة إلى ذلك بعض الطلاب استطاعوا أن يفسروا بفعالية لماذا يعتقدون أن الشكل كان على هذه الصورة، هؤلاء الطلاب قامت بتصنيفهم إلى ذوى مستوى عال من الدمج، أما الطلاب الذين وصفوا الشكل من دون تقديم أى سبب أو تفسر ثم تصنيفهم ذوى مستوى منخفض من الدمج.

بناء على ذلك فإن الباحث الحالى قام بتصنيف طرق تعلم الطلاب إلى إحدى الفئات الست التالية:

متنوع عالى الدمج - متنوع منخفض الدمج - متسلسل عالى الدمج - متسلسل منخفض الدمج - كلى عالى الدمج - كلى منخفض الدمج. ويعرض الباحث فى الجزء التالى مثالين لاستجابات طلاب عينته. الأول: لطالبة بالفرقة الرابعة تم تصنيف استجابتها متسلسل منخفض الدمج

"شريحة السليكون هى أحدث كشف تكنولوجى فى هذه الاكتشافات

فى القرن العشرين

- ما بين القرن السابع عشر والثامن عشر اكتشفت الآلة الكاتبة.
- وما بين القرن التاسع عشر والثامن عشر اكتشف التليفون والبطارية القابلة للشحن.

- أقدم هذه الاكتشافات الآلة الكاتبة.

- زاد عدد الاكتشافات من القرن السابع عشر إلى القرن العشرين.

الثاني: لطالب بالفرقة الثانية دبلوم خاص تم تصنيف استجابته متنوع عالي الدمج

"من الواضح في الرسم أنه كلما مضى الزمن زادت الاختراعات الخاصة بالإنسان، وقلت مدة ما قبل الانتشار أى أن العلاقة بين مرور الزمن ومدة ما قبل الانتشار علاقة عكسية، ويدل الرسم أيضاً على مدى الجهل فى الزمن الماضى وصعوبة التوصل إلى اختراع جديد، وعدم الاتصال بين الناس مما أدى إلى أن انتشار الاختراع الجديد يحتاج لمدة طويلة جداً، وهناك بعض الاختراعات التى تشجع المخترعين عن غيرها، فهى علاقة تركيبية مثال على ذلك بطارية الترانزستور تلاها قمر الاتصالات وشريحة السليكون، وتتوقف مدة ما قبل الانتشار على أهمية الآلة بالنسبة للبشرية فنجد أن شريحة السليكون التى أدخلت العالم إلى الجيل الثالث من الكمبيوتر الشخصى انتشرت بعد سنوات معدودات، تضاعف عدد الاختراعات من قرن إلى آخر فالأول اختراع واحد والثانى اختراعتان والثالث أربعة وما يستجد".

## نتائج الدراسة:

### -إجابة التساؤل الأول:

أوضحت نتائج التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم - فى ضوء تصور مارتون وسالجو - فى الدراسة الأولى من دراسات هذه السلسلة ظهور (٢١) حالة من أجمالى (١٤٠) تم تصنيفهم وفقاً لمستوى المعالجة إلى غير واضح، أى أن النموذج نجح فى وصف طرق تعلم (١١٩) طالب بنسبة مئوية (٨٥%).

كما أوضحت نتائج التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم -- فى ضوء تصور باسك- فى الدراسة الثانية من دراسات هذه السلسلة ظهور حالتين من أجمالى (١٤٠) تم تصنيفهم وفقاً لإستراتيجية التعلم إلى غير واضح، أى أن النموذج نجح فى وصف طرق تعلم (١٣٨) طالب بنسبة مئوية (٩٨,٦%).

وللإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين نسبتي مرتبطين. (صلاح علام، ١٩٩٣: ٢٦٢)

وقد أوضحت نتائجه أن قيمة (ذ) قد بلغت (٣,٩٧) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يعنى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين النسبتين لصالح تصور باسك.

### -إجابة التساؤل الثانى:

للإجابة عن التساؤل الثانى من تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين معاملى ارتباط بيرسون لعينتين مرتبطتين. (صلاح علام، ١٩٩٣: ٢١٥)



ويطلب استخدام هذا الاختبار حساب مجموعة من معاملات الارتباط، ونظراً للطبيعة التصنيفية لجميع متغيرات الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل كرامر للكشف عن العلاقة بين كل متغيرين بدلاً من معامل ارتباط حاصل ضرب العزوم لبيرسون، ويبرر الباحث ذلك كما يلي:

يشير سيلكيرك Selkirk (١٩٨١ : ٢٩) إلى أنه حينما يكون لكل من المتغيرين طبيعة التقسيم الثنائي الحقيقي Truly dichotomous ، فإن معامل حاصل ضرب العزوم لبيرسون هنا يؤول إلى معامل فاي - Phi coefficient .

وفي الحالات المماثلة لمعامل فاي والتي يكون فيها عدد مستويات المتغير أكثر من اثنين سواء في أحد المتغيرين أو في كليهما، فإن الأسلوب المناسب لحساب معامل الارتباط هو معامل التوافق أو معامل كرامر، ويتميز معامل كرامر بأنه لا يتأثر بحجم جدول الاقتران وتتراوح قيمته بين صفر وواحد صحيح في جميع الحالات، كما أن معامل فاي يعتبر حالة خاصة من معامل كرامر في حالة جداول الاقتران  $(2 \times 2)$  .

(سيلكيرك Selkirk ، ١٩٨١ : ٣١)

وقد تطلب الاختبار حساب معاملات الارتباط التالية:

أولاً: معامل الارتباط بين مستوى المعالجة (مارتون وسالجو) وإستراتيجيات التعلم (باسك) للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

جدول (٣) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو)  
واستراتيجيات التعلم (باسك)

مستوى المعالجة	استراتيجية التعلم				
	سطحي	عميق	غير واضح	تجول حول الفكرة	الكلية
غير واضحة	١	١	٢	٣٩	٦٣
واضحة	١	١	٢	٣٩	٦٣

وقد تم استبعاد التكرارات الخاصة بإستراتيجية التعلم غير الواضحة من التحليل التزاماً بتحقق شروط اختبار مربع كاي.

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاي (٢٠٨,١) بدرجات حرية (٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٨٧).

ثانياً: معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البياني للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

## جدول (٤) جدول الاقتران بين استراتيجيات التعلم (باسك)

## والاستجابة على مهمة الشكل البياني

مهمة الشكل البياني							
غير واضح	كلية	كلية	متسلسل	متسلسل	متنوع	متنوع	
واضح	منخفض	الدمج	منخفض	على	منخفض	على	
			٢	١	١	١	تجول حول الفكرة
	١		٨	٤	٩	٧	الكلية
	٢	٢	٢٤	٧	١٠	١٨	التنوع
٢			٢٥	٤	٩	١	التسلسل
				١	١		غير واضح

والتزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاي تم استبعاد ثلاثة أعمدة من الاستجابات على مهمة الشكل البياني وهي (كلية على الدمج - كلية منخفض الدمج - غير واضح) كما تم استبعاد استراتيجية التعلم (غير الواضحة) من التحليل.

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاي (١٩,٩٥) بدرجات حرية (٩) هي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٢٥٣).

ثالثاً: معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على مهمة الشكل البياني.

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

**جدول (5) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على الشكل البياني**

مهمة الشكل البياني								مستويات المعالجة
غير واضح	كلي منخفض الدمج	كلي عالي الدمج	متسلسل منخفض الدمج	متسلسل على الدمج	متنوع منخفض الدمج	متنوع عالي الدمج		
	٢		٢٤	٤	٨	١	سطحي	
٢	١	٢	٢٧	٩	١٧	٢٢	عميق	
			٨	٤	٥	٤	غير واضح	

والتزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاي ثم استبعاد ثلاثة أعمدة من الاستجابات على مهمة الشكل البياني وهي (كلي عالي الدمج - كلي منخفض الدمج - غير واضح) من التحليل.

وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاي (١٦,٩٢) بدرجات حرية (٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٥٢).

وبعد حساب قيم معاملات الارتباط، ثم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وقد بلغت قيمة ت (٠,٦١٧) وهي قيمة غير دالة

احصائياً، أى أنه لا توجد فروق بين قيمتى معاملى الارتباط (بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى) و (بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى) .

### -إجابة التساؤل الثالث:

تتطلب الإجابة عن هذا التساؤل استخدام اختبار دلالة الفرق بين معاملى ارتباط عينتين مرتبطتين، ويتطلب استخدام هذا الاختبار حساب مجموعه من معاملات الارتباط وهى:

أولاً: معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) واستراتيجيات التعلم (باسك) وقد سبق عرض كيفية حساب قيمة هذا المعامل عند إجابة التساؤل الثانى، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٧٨) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١) .

ثانياً: معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم (باسك) والفرقة الدراسية

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالى:

**جدول (٦) جدول الاقتران بين استراتيجيات التعلم (باسك) والفرقة الدراسية**

الفرقة الدراسية	استراتيجية التعلم				
	تجول حول الفكرة	الكلية	للتنوع	التسلسل	غير واضح
دبلوم خاص	٢	٢٣	٢٤	٢٢	٢
رابعه	٢	٥	١٨	٤	
ثانية	١	١	٢١	١٥	



وقد تم استبعاد استراتيجيات التعلم غير الواضحة التزاما بتحقيق شروط اختبار مربع كاي، وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاي (٢٣,٦) بدرجات حرية (٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٩٢).

ثالثاً: معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والفرقة الدراسية

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

**جدول (٧) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والفرقة الدراسية**

مستوى المعالجة				الفرقة الدراسية
غير واضح	عميق	سطحي		
١٤	٣٨	٢١	دبلوم خاص	
٤	٢١	٤	رابعه	
٣	٢١	١٤	ثانية	

وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاي (٧,٣٨) بدرجات حرية (٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة معامل كرامر (٠,١٦٢).

وبعد حساب قيم معاملات الارتباط، تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط، وقد بلغت قيمة ت (٣,١٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، أي أنه توجد فروق بين قيمتي معاملي الارتباط (بين مستويات المعالجة - مارتون سالجو - و الفرقة الدراسية)

و (بين استراتيجيات التعلم - باسك - والفرقة الدراسية) لصالح معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم - عند باسك - والفرقة الدراسية، أى أن تصور باسك كان أكثر قدرة على التمييز بين أفراد العينة المنتمين لفرق دراسية مختلفة.

### مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الثالثة من دراسات هذه السلسلة إلى المقارنة بين قدرة كل من تصور مارتون وسالجو وتصور باسك على وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، مستخدمة في ذلك ثلاث محكات وضعية أقترحها الباحث: الأول يتعلق بقدرة كل تصور على وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب، والثاني يتعلق بقدرة كل تصور على وصف طرق تعلم تتسم بالثبات رغم اختلاف محتوى المهام المقدمة للمتعلم، والثالث يتعلق بقدرة كل تصور على التمييز بين طرق تعلم الطلاب المنتمين لفرق دراسية مختلفة، وقد سبق للباحث توضيح مبرراته لاقتراح كل محك من هذه المحكات.

وعلى ذلك تحددت مشكلة الدراسة في ثلاث تساؤلات يتعلق كل منها بأحد هذه المحكات، أوضحت نتائج الإجابة عنها بشكل عام تفوق تصور باسك على تصور مارتون وسالجو في وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، حيث أشارت نتائج الإجابة عن التساؤل

الأول أن تصور باسك كان أكثر شمولاً في وصف طرق تعلم الطلاب، فقد استطاع وصف طرق تعلم نسبة أكبر من هؤلاء الطلاب، كما أشارت نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث أن تصور باسك كان أكثر قدرة على التمييز بين طرق تعلم الطلاب المنتمين لفرق دراسية مختلفة.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة كل من التصورين، فنجد أن تصور مانتون وسالجو يصف طرق تعلم الطلاب على أنها مستويات معالجة أو تناول متتامية في اتجاه واحد يبدأ من التعرف على المثيرات عن طريق الاهتمام بالحقائق والتفاصيل بمعزل عن بعضها البعض وعن الخبرة والمعلومات في البنية المعرفية الراهنة، حيث يسعى المتعلم إلى اكتساب هذه المعلومات الجديدة كما هي دون إعمال عقله فيها سواء بمحاولة نقدها أو تأكيدها والتدليل عليها بمعلومات سابقة لديه، يدفعه إلى ذلك أحاسنة بأهمية النجاح في إعادة إنتاج هذه المعلومات الجديدة في المستقبل، أي أن المعالجين للمعلومات عند هذا المستوى السطحي أو الهامشي يكون تركيزهم الرئيسي على متطلبات القياس، وهناك متعلمون آخرون يستمروا في التقدم على متصل مستويات المعالجة فبعد القيام بالتعرف على المثيرات تبدأ عمليات الاستدلال والتحليل للكشف عن الارتباطات بين أجزاء المادة المقدمة وكذلك الارتباطات بين هذه الأجزاء والخبرات السابقة لدى المتعلم سعياً إلى تبني موقف من المعلومات المقدمة سواء بالتأكيد أو الرفض، هذا التفاعل النقدي النشط مع المادة الجديدة يتمثل في مناقشة الشواهد والأدلة التي يسوقها مؤلف النص والحكم على مدى نجاحه أو فشله في البرهنة على فكرته عن طريق إعادة تنظيم الأفكار المطروحة وتقنيدها للوقوف على الأفكار المؤيدة لاستنتاج المؤلف والأفكار الداحضة لهذا الاستنتاج، هذا الموقف الاستنتاجي يتطلب من المتعلم جهد معرفي إضافي يدفعه إليه أحاسنة بضرورة فهم النص والوصول إلى هدف المؤلف منه.

هذا الوصف المتنامي لمستويات المعالجة على نفس المتصل وفي اتجاه واحد لم يقدم تدرج واضح لمستويات المعالجة يساعد على التصنيف، مما أدى

إلى ظهور عدد كبير من الحالات التي لم يستطع الباحثون وصف طرق تعلمهم في ضوء هذا التصور سواء في الدراسة الأولى من دراسات هذه السلسلة أو في الدراسات الأجنبية، وبخاصة دراستي مارتون وسالجو (١٩٧٦ أ، ب) أنفسهم.

وبالإضافة إلى صعوبة التصنيف السابق ذكرها، تجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالي أثناء إجراء للمقابلات الشخصية مع الطلاب عينة الدراسة لاحظ أن بعض الطلاب ذكروا أساليب أداء متناقضة كيفياً بشكل حاد عند وصفهم لطرق تعلمهم، فنجد أن بعض الطلاب يؤكد وصفهم على تبني مستوى معالجة سطحي جداً (التركيز على التفاصيل وحفظها وتقسيم النص إلى مقاطع منفصلة حتى يتمكن من حفظها) وفي نهاية المقابلة يذكر عبارة تؤكد على أنه توصل إلى هدف المؤلف من النص دون تجميع أي شواهد أو أدلة تؤكد هذا الاستخلاص، مثل هؤلاء الطلاب لم يتمكن الباحث من وصف طرق تعلمهم في ضوء هذا التصور، نتيجة لعدم مرونة هذا التصور في وصف التباينات الحقيقية في طرق التعلم التزاماً بهذا المسار الأحادي.

أما تصور باسك فيصف استراتيجيات تعلم الطلاب على أنها تفضيلات أو ميول لدى المتعلمين، بعض المتعلمين يميل إلى التناول المتسلسل للموضوع الجديد مجزئاً أيّاه إلى عدة موضوعات، يبدأ في دراسة كل منها جيداً بشكل منفصل مستخدماً خطأً تعسفية أحياناً، ثم يحاول تكوين انطباع عام عن الموضوع فيما بعد، والبعض الآخر يميل إلى عمل مسح لتكوين انطباع عام في البداية ليأخذ فكرة عامة عن الموضوع أولاً، ثم يبدأ في دراسة التفاصيل فيما بعد حيث يشغله أثناء دراسته لها التحقق من بعض الفروض التي أفترضها



في ذهنه أثناء المسح العام للموضوع، هذا الوصف لاستراتيجيات التعلم لا يجعلها على نفس المتصل بحيث يتم التقدم من التسلسل إلى الكلية كما كان الوضع في تصور مارتون وسالجو، بل يؤكد على توجيهين مختلفين للعمل: الأول يبدأ بالتفاصيل ثم يسعى إلى تكوين التصور العام فيما بعد، ويدفع هؤلاء الطلاب لتبنى هذه الاستراتيجية إدراكهم لقدرتهم على التعامل مع التفاصيل، أما التوجه الثاني فيبدأ بتكوين الانطباع العام ثم يعزف على دراسة التفاصيل في محاولة للتحقق من بعض الفروض، ويدفع هؤلاء الطلاب لتبنى هذه الاستراتيجية تلهفهم على الوصول إلى الرسالة الباطنية (المعنى الكامل) في النص سريعاً.

ومما يؤكد على شمول هذا التصور وصفه لطلاب آخرين لديهم القدرة على تبنى الإستراتيجيتين بنفس الكفاءة، حيث يتسم هؤلاء الطلاب بالقدرة على تكوين تصور شامل عن الموضوع مع الإمام بكافة التفاصيل المذكورة في النص سواء مؤيده لهذا الانطباع العام أو غير مؤيده له.

ولا يتوقف هذا التصور عند هذا الحد، بل يصف الشكل المتطرف للالتزام بكل استراتيجية، فيصف المتعلم الذي يتبنى الإستراتيجية الكلية دون أى اهتمام بالتفاصيل بأنه جواب سطحى بلا إمعان يلهث خلف الفكرة الأساسية دون الالتفات لأى من الشواهد أو التفاصيل المؤيدة لها، ويصف المتعلم الذي يتبنى إستراتيجية التسلسل دون أى سعى لفهم الفكرة الأساسية فى الموضوع بأنه عديم البصيرة، ويطلق على التجول حول الفكرة وعدم البصيرة أمراض التعلم.

ولم يتعرض تصور باسك إلى توضيح دور المعلومات السابقة وكيفية الاستفادة منها عند تبنى أى من استراتيجيات التعلم التى وصفها، حيث اقتصر وصفه لطرق التعلم على طريقة التعامل مع المادة الجديدة فقط وكان هذه المادة



الجديدة تبدو كجزيرة معزولة عما سبق تعلمه، ولعل هذا كان السبب في انخفاض قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم - في ضوء تصور باسك - والاستجابة على مهمة الشكل البياني التي تستخدم بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكي للمتعلم (كلى - متنوع - متسلسل) وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة، والذي يتضح من خلال محاولته لتفسير الشكل الذي أمامه، أى أنها تأخذ في الاعتبار دور المعلومات القديمة وكيفية الاستفادة منها عند وصف طرق تعلم الطلاب، وهذا ما لم يهتم به تصور باسك.

### وبعد

في ضوء نتائج الدراسات الثلاث، يرى الباحث ضرورة إعادة النظر في جميع عناصر نظامنا التعليمي (الكتب الدراسية - طرق التدريس - أساليب ونظم التقويم) سواء في المرحلة الجامعية أو مرحلة التعليم قبل الجامعي، لكى ندفع الطلاب إلى تبني طرق تعلم أفضل، عن طريق إتاحة فرص التناول الناقد للمواد الدراسية المقدمة للمتعلمين، هذا التناول الذى يتسم بأعمال العقل وببذل الجهد الذهني في جميع الآراء ومناقشتها والخروج بالاستنتاجات منها، بدلاً من الطرق الحالية في العرض والتقويم التي تؤكد على ضرورة تثبيت حقيقة واحدة في ذهن المتعلم وكأنها الحقيقة المطلقة، ذلك لما لهذا التناول الناقد من تأثير على نواتج التعلم المتمثلة في الفهم والآثار الأكثر دواماً في الذاكرة كما أوضحت النتائج (في الدراستين الأولى والثانية من هذه السلسلة)، وتأثيراً أوضح على بناء شخصيات هؤلاء المتعلمين، حتى يتخلص نظامنا التعليمي من آفة إنتاج عقول متعصبة لها رؤية أحادية تقس الكلمة المكتوبة والمسموعة دون مناقشة أو تفنيد.

## المراجع العربية

- ١- دينيس تشيلد (١٩٨٣): علم النفس والمعلم، (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون) القاهرة: مؤسسة الأهرام.
- ٢- زكريا لشربيني (١٩٩٠): الإحصاء اللابارامترى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٤- عبد الرحمن عدس (١٩٩٧): مبادئ الإحصاء فى التربية وعلم النفس الجزء الثانى الإحصاء التحليلى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٦- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١): نوعية الأداء التعليمى وعلاقته بمفهوم التعلم وإستراتيجية المعالجة، القاهرة: بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس، ص ص ٤٢٩ - ٤٤٢.
- ٧- وليد كمال القفاص (١٩٩٣): أثر تفاعل طريقتى التدريس "المعملية - التقليدية" وأسلوب التعلم على اكتساب مهارات التفكير العلمى فى مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بينها.

## المراجع الأجنبية

- 8-Biggs, J.B. (1985):** The role of metalearning in study processes. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 55 , pp. 185 – 212.
- 9-Brumby, Margaret N. (1982):** Consistent differences in cognitive styles shown for qualitative biological problem Solving. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 52, pp. 244 – 257.
- 10-Busato, V.V.; Prins, F.J. & Elshout, J.J. (1998):** Learning styles: a cross– sectional and longitudinal study in higher education. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 68, pp. 427 – 441.
- 11-Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972):** Levels of processing : A framework for Memory Research. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, Vol. 11, pp. 671 – 684.
- 12-Daniel, J.S. (1977):** Learning styles and strategies: The work of Gordon Pask. In Entwistle, N. and Hounsell, D. (Eds) **How students Learn**. London, Grom Helm.
- 13-Entwistle, N.J. (1978):** A summary of Pask's resent research. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 48, pp. 255 – 265.
- 14-Evans, B. & Honour, L.(1997):** Getting inside Knowledge: the application of Entwistle's

model of Surface / deep processing in producing open learning materials . **Educ. Psychol.**, Vol. 17, Nos. 1 and 2, pp. 127 – 139 .

**15-Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1993): Cognitive Psychology A student's Hand Book.** London, Lawrence.

**16-Fransson, A. (1977):** On qualitative differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic test anxiety on process and outcome. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 47, pp. 244 – 257.

**17-Grasha, A.F. (1982):** The grasha – Riechmann student Learning style scales. In Keefe, J. W. (Ed.) **Student Learning Styles and Brain behavior.** New York, National association of Secondary school principals.

**18-Kanpper, C. & Cropley, A. (1985): Lifelong Learning and higher Education.** London, Groom – Helem.

**19-Lewis, G.B. (1994):** Tertiary Student's knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. **Higher Education**, Vol. 28, pp. 387 –402.

**20-Marton, F. (1981):** Student Learning in higher Education **J. of higher Educ.**, Vol. 54, No. 3, pp. 325 – 329.



- 21- *Marton, F. & Saljo, R. (1976a):* On qualitative differences in Learning I- outcome and process. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 56, pp. 4-11.
- 22- *Marton, F. & Saljo, R. (1976 b):* Learning strategies II- On qualitative difference in Learning. II- outcome as a function of the learner's conception of the task. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 46, pp. 115 – 127.
- 23- *Pask, G. (1976):* Styles and strategies of learning. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 46, pp. 128 – 148.
- 24- *Rayner, S. & Riding, R. (1997):* Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. **Educ. Psychol.** Vol. 17, Nos. 1 and 2, pp. 5- 27.
- 25- *Richardson, J. T. E. (1997):* Meaning Orientation and Reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education?. **Educ. Psychol.**, Vol. 17, No. 3, pp. 301 – 311.
- 26- *Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984):* The Relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 54, pp. 73 – 83.
- 27- *Sadler-Smith, E. (1997):* Learning style: Frameworks and Instruments. **Educ. Psychol.** , Vol. 17, Nos 1 and 2, pp. 51 – 63.



- 28-Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998):** A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United king dom. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 68, pp. 81 – 93.
- 29-Schmeck, R.R. (1982):** Inventory of Learning processes. In keefe, J.W. (Ed.) **Student learning styles and Brain behavior**, New York, National association of Secondary school Principals.
- 30-Selkirk, K.E. (1981): Correlation and Regression.** Nottingham, M.B. Young man.
- 31-Sevensson, L. (1977):** Learning processes and strategies. III-on qualitative differences in Learning III-study skill and Learning. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 47, pp. 223 – 243.
- 32-Weinstein, C.E. & Hume, L.M. (1998): Study strategies For Lifelong Learning.** Washington, American Psychological association



## **الجزء الثاني (٣)**

**تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات  
التعلم (في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج**



## **الجزء الثاني (٢)**

### **تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم**

**(في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج**

**(دراسة تجريبية)**

#### **مقدمة:**

تعتبر عملية تقويم التلاميذ أساسية في توجيه كل من المدرس والتلميذ عند دراسة مقرر ما، إذ تحدد أساليب التقويم الطرق التي يتبعها المدرس في تدريسه والأساليب التي يتبعها التلميذ في دراسته حيث يحرص التلميذ المجدون على الإطلاع على نماذج الأسئلة التي سبق وضعها للمادة الدراسية. فإذا كانت الأسئلة تقيس مستوى التذكر فقط لحقائق المادة يستعد التلميذ للامتحان باستظهار تلك الحقائق، أما إذا حرصت الأسئلة على قياس كافة المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) كان على المدرس والتلميذ أن يغيروا من أساليبهم في التدريس والدراسة، استعداد لهذه الأنواع من الأسئلة.

**(فكري ريان وآخرون، ١٩٩٤ : ٢٦)**

**ويؤكد فؤاد أبو حطب (١٩٩٦ : ٦٥٦) أن طبيعة الامتحانات تحدد**

مسار عملية التعلم ووجهتها، فمهما تحدثنا عن الأهداف العليا للتربية وعن تطوير المناهج وتحسين التدريس، فإن الامتحانات تحدد لنا في النهاية ما يتم تعلمه بالفعل، وتكاد تكون صورة لكر ما تم بالفعل، كما تحدد مسار ما يتم.



وفي هذا الصدد يرى كاري *Carey* (١٩٩٤: ٢٨٦) أن ضبط الاختبارات والتقويم في المدرسة هو في الحقيقة ضبط للمنهج، وإذا كنا نريد إحداث تغيير هام، وإذا كنا نريد تحقيق الأهداف فعلينا البدء بتغيير طرق التقويم، والتأكد من أن طرق التعلم قد تغيرت.

من هذا المنطلق نبعت فكرة الدراسة الحالية، والتي تسعى إلى التحقق من صدق الفكرة القائلة بتأثير المتطلبات المدركة للأسئلة على الاستراتيجيات المعرفية التي يتبناها الطلاب أثناء التعلم وعلى ناتج التعلم، بمعنى أن المحركات المستخدمة في تقويم التعلم يمكن اعتبارها وتناولها ليس فقط كمتغيرات تابعة لكن أيضا - كمتغيرات مستقلة هامة تحدد لدرجة كبيرة عمليات التعلم ونواتجه. ولقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنساني واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معا في تصنيف ثنائي يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التي تكتفى بالتعرف على التغير في السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التي تسعى للتعرف على الفروق في العمليات المعرفية في محاولة لتفسير التغير في السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة.

فيصف تصور مارتون وسالجو *Marton & Saljo* ١٩٧٦ الفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم، بوضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة *surface-level processing* حيث التركيز على حفظ التفاصيل، ويستمر التقدم حتى الوصول

إلى المستوى العميق للمعالجة Deep-level processing حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد (التي تم حفظها) في محاولة للوصول إلى فهم عميق للنص، بمعنى أن الوصول للمستوى العميق للمعالجة لابد وأن يحدث مروراً بالمستوى السطحي للمعالجة (مما يؤكد فكرة التحسن الخطي في الأداء المعرفي).

أما تصور باسك *Pask 1976* فيصف استراتيجيتين للتعلم تميزان بين مجموعتين (مختلفتين نوعياً) من المتعلمين، هما المتسلسل Serialist والكلّي Holist، المتسلسل يميل إلى العمل خطوة خطوة مركزاً على التفاصيل ولا يتحرك من جزء إلى جزء آخر إلا بعد التركيز التام على العنصر الأول، أما الكلّي فيميل إلى تكوين انطباعات عامة عن الموضوع في البداية قبل التركيز على التفاصيل.

أي أن المتسلسل يبدأ من إتقان التفاصيل وقد يصل إلى الفكرة العامة للموضوع في النهاية، أما الكلّي فيبدأ بمحاولة فهم الفكرة العامة والأساسية للموضوع ثم يتطرق إلى التفاصيل أو الشواهد فيما بعد، وهناك مجموعة من الطلاب لديهم القدرة على إتقان التفاصيل والوصول إلى الفكرة العامة للموضوع بمعنى أن لديهم القدرة على الجمع بين الأداء الكلّي والمتسلسل، هم أصحاب استراتيجية التعلم الأكثر تفضيلاً والتي أطلق عليها باسك التتوع versatile.

وتجدر الإشارة إلى أن المستوى العميق للمعالجة (في تصور مارتون وسالجو) يكافئ إلى حد كبير الاستراتيجية المتنوعة (في تصور باسك)، وأن المستوى السطحي للمعالجة في تصور (مارتون وسالجو) يطابق الاستراتيجية المتسلسلة (في تصور باسك).

أما الاستراتيجية الكلية (في تصور باسك) فليس لها ما يقابلها في (تصور مارتون وسالجو) بالرغم من توافر العديد من الشواهد الحياتية على وجود مثل هؤلاء الأفراد، الذين ينصب اهتمامهم على تكوين فكرة أو انطباع عام عن الموضوع أو النص المقروء دون الاهتمام بالتفاصيل والشواهد المؤيدة إلى خلاصة النص في أغلب الأحوال، هؤلاء لم يتضمنهم وصف مارتون وسالجو للتعليم الإنساني.

وفي إطار هذان التصوران لوصف التعلم الإنساني أجرى الباحث الحالي دراسة سابقة (٢٠٠١) هدف الجزء الأول منها إلى فحص العلاقة بين مستوى المعالجة (في ضوء تصور مارتون وسالجو) ونواتج التعلم، وقد أكدت نتيجة هذا الجزء نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت هذه العلاقة، مارتون وسالجو *Marton & Saljo 1976* أ، ب، سفسون *Sevensson 1977*، فرانسون *Fransson 1977*، روسم وشنك *Rossum & Schenk 1984*، والتي أشارت إلى أن تبني مستوى عميق للمعالجة يؤدي إلى فهم المعنى الكلي للنص، في حين يؤدي تبني مستوى سطحي للمعالجة إلى التركيز على أجزاء من النص أكثر من أجزاء أخرى لها أهمية أكبر، وإلى حفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة.

وقد هدف الجزء الثاني من دراسة الباحث الحالي (٢٠٠١) إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم (في ضوء تصور باسك) ومستوى الناتج، وقد أكدت نتيجة هذا الجزء النتيجة التي توصلت إليها دراسة باسك *Pask 1976* حيث كانت استراتيجيات التعلم المتنوعة أكثر استراتيجيات التعلم وصولاً إلى أعلى مستويات الناتج، تليها الاستراتيجية الكلية ثم الاستراتيجية المتسلسلة، مما

يعكس الارتباط الوثيق بين العمليات المعرفية التي يتبناها الفرد أثناء التعلم ومخرجات التعلم (نواتجه).

لذا يجب توجيه السعى التربوي نحو تحسين العمليات المعرفية المسئولة عن نواتج التعلم الملاحظة والمفسرة لها، تلك الفكرة التي نشأت وتطورت من أجلها العديد من التصورات النظرية في علم النفس المعرفي ونماذج تجهيز المعلومات، إلا أن أغلب المساعي التربوية السابقة لتحسين مخرجات التعلم (من منظور علم النفس المعرفي) ظلت محصورة في التدريب على تبني العمليات والاستراتيجيات المعرفية الأكثر نجاحا (بست *Best*، ١٩٩٢ : ٤٠) (كيلوج *Kellog*، ١٩٩٥ : ٦٩) (جانهكي ونواسزيك *Jahnke & Kellog*، ١٩٩٨ : ٦١) (ليهى وهاريس *Leahey & Harris*، ٢٠٠١ : ٣٣٠) (كلين *Klein*، ٢٠٠٢ : ٣٣٩) .

وعلى الرغم من النجاح الذي حققته أغلب هذه المحاولات التدريبية - من خلال التجارب البحثية فقط - في تعديل الاستراتيجيات المعرفية، إلا أنها غالبا ما تتعرض للفشل نتيجة للقيود والمعوقات التي تواجهها عند محاولة تعميمها في المؤسسات التعليمية وبخاصة في مدارسنا، ولعل من أهم هذه المعوقات أساليب التقويم المتبعة في مدارسنا، أقوى حلقات المنظومة التعليمية مقاومة للتطوير على حد تعبير فؤاد أبو حطب (١٩٩٦ : ٦٥٦) .

هكذا تبلورت في ذهن الباحث الحالي مجموعة الإجراءات التي ينبغي عليه إتباعها لتحقيق هدف الدراسة الحالية في تعديل استراتيجيات تعلم الطلاب ومستوى الناتج، عن طريق استخدام نوعين من الأسئلة ذات المتطلبات



المختلفة، والتي قد يدفع كل نوع منها مجموعة من الطلاب - الذين يتبنون استراتيجية غير متوافقة مع متطلبات هذا النوع من الأسئلة - إلى اكتشاف نواحي القصور في أدائهم المعرفي.

وتجدر الإشارة إلى أن اهتمام الدراسة باستراتيجيات التعلم التي وصفها باسك، يرجع إلى نتائج الجزء الثالث من دراسة الباحث الحالي (٢٠٠١)، والتي أوضحت أن تصور باسك أكثر صلاحية في وصف طرق تعلم الطلاب المصريين من تصور مارتون وسالجو، والذي تم تفسيره في ضوء شمول نظرة تصور باسك للعمليات المعرفية بعيدا عن فكرة التحسن الخطي في العمليات المعرفية التي أكد عليها تصور مارتون وسالجو.

### مشكلة الدراسة:

يرى إيفانز وهونر *Evans & Honour* (١٩٩٧: ١٢٩) أن الطلاب يمكنهم أن يوفقوا استراتيجياتهم في التعلم وفقا للمتطلبات المدركة للمحتوى والسياق التعليمي. ويذكر كنابر وكروبي *Knapper & Cropley* (١٩٨٥: ١٥٨) أن أنماط محددة من الأسئلة والمهام ربما تقود المتعلمين إلى تبني مستوى سطحي إذا كانت متطلبات الموقف تقود لذلك.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة مارتون وسالجو *Marton & Saljo* ١٩٧٦ ب، حيث طلبا من مجموعتين من الطالبات الجامعيات (كل منهم مكون من ٢٠ طالبة) قراءة ثلاثة أجزاء من أحد الكتب، بعد قراءة الجزأين الأول



والثاني تلقت المجموعتين نمطين مختلفين من الأسئلة احدى المجموعتين تلقت أسئلة تتطلب فهم معنى القطعة أما المجموعة الثانية فقد تلقت أسئلة متعلقة بتفاصيل الحقائق الواردة بالنص، بعد قراءة الجزء النينى تم تقديم مجموعة من الأسئلة لكلا المجموعتين (هذه الأسئلة تشمل النمدين). أشارت النتائج إلى أنه فى مجموعة المستوى السطحى (المجموعة التى تلقت أسئلة متعلقة بالتفاصيل) الطالبات شددن انتباهن إلى البناء السطحى للنص أما فى مجموعة المستوى العميق (المجموعة التى تلقت أسئلة تتطلب فهم معنى القطعة) فكان تأثير المعالجة التجريبية أقل اكتمالا. فالتالبات لم يدركن حاجتهن إلى تبنى مستوى عميق للمعالجة. أما فيما يخص مستوى الناتج فقد نجحت كلا المعالجتين فى تحقيق أهدافهما.

كما نجحت أيضا دراستى *دانسرو وزملاؤه Dansereau et al* ١٩٧٩ و *هوللى وآخرون Holley et al* ١٩٧٩ باستخدام استراتيجية الشبكة networking strategy التى فيها يقوم الطالب بتحويل النص إلى خريطة مفاهيم توضح العلاقات الداخلية بين المفاهيم، مما أدى إلى فهم واستبقاء الأفكار الرئيسية بالنص (مستوى الناتج).

وقد اهتمت دراسة *فيلدت Feldt* ١٩٩٠ ببحث تأثير توقع الاختبار على كل من الاستراتيجية المفضلة والأداء على أسئلة الحقائق والمستويات العليا، على عينة مكونة من (٤٢) طالب جامعى، أشارت نتائجها إلى تأثير توقع الاختبار على كل من الاستراتيجية المفضلة (من وجهة نظر الطلاب) والأداء على الاختبار.

كما أشارت نتائج دراسة *ماكديال Mc Daniel et al ١٩٩٤* إلى أن طلاب الجامعة الذين لديهم توقعات صحيحة عن الاختبار كانوا أكثر قدرة على تحديد والتركيز على المعلومات المهمة أكثر من الطلاب الذين ليس لديهم توقعات محددة للاختبار.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي تلت دراسة *مارتون وسالجو ١٩٧٦* اهتمت بفحص تأثير المعالجات التجريبية المختلفة على نتائج التعلم المقاس إما كمياً أو كيفياً، ولم تهتم بفحص تأثيرها على مستوى المعالجة أو استراتيجيات التعلم.

ولكن ماذا عن استراتيجيات التعلم كما وصفها *باسك*، التسلسل أو عدم البصيرة (مرض التعلم المصاحب للإفراط في التسلسل) والكلية أو التجوال حول الفكرة (مرض التعلم المصاحب للإفراط في الكلية)، فهل يمكن تعديلها إلى تبني استراتيجيات متنوعة (استراتيجيات التعلم الأكثر تفضيلاً والتي تعنى التكامل بين الأداء الكلي والمتسلسل).

فيذكر *شمك Schmeck (١٩٨٢: ٧٨، ٧٩)* أنه يعتقد أن الطلاب يمكنهم تحسين أدائهم الأكاديمي عن طريق تعلم استراتيجيات جديدة تتيح التحول من الأسلوب السطحي الذي يتميز بالتكرار *Shallow-Reiterative* إلى العميق الذي يتميز بالتوسع *Deep-Elaborative*، على سبيل المثال لو أن أنشطة الفصل الدراسي وتمارين الواجب المنزلي تتطلب معالجة عميقة وموسعة، كما أن المعالج العميق المصير بإفراط (المتجول حول الفكرة *Globetrotter* على حد تعبير *باسك*) ربما يستفيد من بعض التدريب على استبقاء الحقائق *Fact retention*.

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى فحص إمكانية تعديل استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب ومستويات الناتج باستخدام نمطين مختلفين من الأسئلة (نمط يتطلب فهم الفكرة العامة في النص والآخر يتطلب إدراك تفاصيل الحقائق).

وتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ١- هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة؟
- ٢- هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي تلقت أسئلة تتطلب إدراك التفاصيل) قبل وبعد التجربة؟
- ٣- هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي تلقت أسئلة تتطلب فهم الفكرة العامة في النص) قبل وبعد التجربة؟
- ٤- هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة؟
- ٥- هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة؟
- ٦- هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة؟

الفروق الكيفية في استراتيجيات التعلم (في ضوء تصور باسك):

في عام ١٩٧٦ قدم عالم النفس البريطاني باسك Pask تصوره عن

الضرق (استراتيجيات وأساليب) المختلفة التي يحاول بها الطلاب أن يشيدوا  
أبنية لتفسير المفاهيم والظواهر التي يدرسوها، حيث تتضح استراتيجيات التعلم  
من تعليقات المتعلم عندما يقوم بشرح الموضوع أثناء التدريس المرتد.

واستراتيجية التعلم عبارة عن نموذج من أنشطة معالجة المعلومات  
pattern of information processing activities التي ينخرط فيها الفرد  
حينما يواجه مهمة تعلم (شمك Schmeck ، ١٩٨٢ : ٧٣)، وحينما يظهر  
الفرد تفضيله لاستراتيجية محددة فإنه قد تبنى أسلوب أو نمط، أي أن الأسلوب  
هو الاستراتيجية التي يتواتر استخدام الفرد لها في المواقف المختلفة  
(شمك Schmeck ، ١٩٨٣ : ٢٣٣).

وقد قام باسك بدفع الطلاب للعمل من خلال استراتيجياتهم الخاصة  
في التعلم. من خلال تعليقاتهم تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم،  
تميزان بين مجموعتين (مختلفين كينيا) من المتعلمين، أطلق عليهما كلي  
Holist ومتسلسل Serialist، الكلي يستكشف المعلومات من عناصر أو أجزاء  
متعددة لكي يفهم الموضوع الأساسي، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك من عنصر  
إلى آخر إلا حينما يكون مركزا تماما على العنصر أو الجزء الذي يدرسه الآن،  
فالكلينيون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات، بينما نجد  
المتسلسلون ميمون فقط بوصف الجزء الذي شيدوا له نموذج تفسيرى.

(باسك Pask ، ١٩٧٦ : ١٢٠)

ويذكر دينيس تشليد (١٩٨٣ : ٢٣٦) أن "باسك" يميز بين من يجيدون  
النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكلينيون)، وبين من يجيدون نظم المشكلات

الفرعية في سياق (ذو التفكير المسلسل)، ويبدو التمييز واضحا في الأشخاص الذين يحاولون دراسة مواد جديدة، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

فالمسلسل يميل إلى معالجة المعلومات أو تجهيزها في أجزائها المكونة، أما الكلي فيميل إلى أن يحتفظ بتصور عام للموضوع، فهما يعكسان ميلا فرديا للاستجابة لمهمة التعلم إما باستراتيجية كلية Holistic strategy تسعى للتحقق من الفروض (Hypothesis-Led) أو باستراتيجية مركزة Focused strategy تتميز بالعمل خطوة بخطوة.

(راينر وريدنج *Rayner & Riding*، ١٩٩٧ : ١٠)

ويذكر شمك *Schmeck* ١٩٨٨ أن الأفراد المتسلسلين يركزون انتباههم على تذكر التفاصيل فلم يهتموا بالعمليات والإجراءات والطرق المناسبة للعمل، أما الكليون فيوجهون انتباههم نحو عمل مسح يقود إلى تكوين انطباعات عامة Global Impressions.

(في سالدر *Salder*، ١٩٩٧ : ٥٥)

ويصف "مارتون" *Marton* (١٩٨١ : ٣٢٥) المتسلسل بأنه يسير خطوة بخطوة، ويقدم فروضا بسيطة، ويركز على صفة واحدة للمهمة، أما الكلي فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة في نفس الوقت.



ويرى بلسك *Pask* (١٩٧٦: ١٣٣) أنه لو توافرت شروط الفهم الدقيق، سواء بالفصل أو أثناء الدراسة الذاتية، فسند بعض الطلاب يميلون إلى أن يعملوا مثل الكليين "متعلمين بالفهم" *Comprehension Learners* وآخرين مثل المتسلسلين "متعلمين بالعمليات" *Operation learners*.

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع، فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الوصف للفعال.

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعد، طرق، تفصيلات، لكن غالباً يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم إعدادهم معاً؟ فهم في الغالب لهم صورة عقلية متفرقة (متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعسفية، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الإجراءات الفعالة، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الإجراءات شرط أساسى لفهم أى موضوع.

وينكر "بلسك" *Pask* (١٩٧٧) أن مصطلح التعلم بالفهم يستخدم لوصف عملية التعلم المهمة ببناء أوصاف لما أمكن معرفته، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذى يستخدم لوصف عملية التعلم المهمة بفهم التفاصيل الإجرائية، والميل إلى استخدام أى من استراتيجيات التعلم (بالفهم - بالعمليات) بدون الأخرى يؤدي إلى الإصابة بأحد أمراض التعلم *Learning pathologies*، فالتعلم بالفهم الذى لا يعتمد على التمكن الإجرائى يؤدي إلى التجول حول الفكرة *Globetrotting* والتعلم بالعمليات الذى يكون غير

مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدي إلى عدم البصيرة  
. Improvidence

في (انتوستل *Entwistle* ١٩٧٨ : ٢٥٧)

ويرى دانيال *Daniel* (١٩٧٧ : ٩٢) أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا النمطين، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يصعد عموديا على مخطط المجال بدون أن يكون قادرا على نقل فهمه إلى مناطق أخرى، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جوابا سطحيا بلا إمعان، فيرى تشابهات في كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أي مفهوم بشكل إجرائي.

ويؤكد باسك *Pask* (١٩٧٧) على أهمية التنوع فيذكر أن الطالب المتنوع يكون غير ميل للتجوال الأبله حول الفكرة، فهو بالتأكيد يبني أوصافا لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاستدلال، لكنه يخضع الفروض للاختبار، ويتحقق إجرائيا من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كما أنه من الصعب أن يفشل في أن يرى أن قطاعا من المعلومات (التي تم التمكن منها إجرائيا) مشابهة لقطاع آخر سبق تعلمه.

(٢٥٨ : ١٩٧٨ *Entwistle*)

ويشير سالدر *Sadler* (١٩٩٧ : ٥٥) إلى أن التكامل بين الأداء الكلي والمتسلسل ينتج استراتيجية مرنة تمثل الأداء العقلي التام Whole-brain functioning ، وهو المفضل عن كل من الأداء الكلي أو الأداء المتسلسل.

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف استراتيجيات التعلم عند "باسك"

على أنها، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم في كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفهما *باسك (١٩٧٦ : ١٣٠) Mutually Exclusive Classes*.

فكل طالب ليه ميل للتواجد بشكل أكثر في إحدى الطبقتين، ويتحرك فيها بكفاءة، إلا أنه أحيانا يتواجد في الطبقة الأخرى، وإن كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب في إحدى الطبقتين يؤدي إلى إصابته بأحد أمراض التعلم، فانعدام الأداء المتسلسل يؤدي إلى الكلية المفرطة (مرض التجوال حول الفكرة)، وانعدام الأداء الكلي يؤدي إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة).

وشناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد في كلا الطبقتين بالتساوي، وكذلك لديهم القدرة على التحرك في أي منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة للتعلم الأكثر تفضيلاً.

الفروق الكيفية في ناتج التعلم:

في عام ١٩٧٥ قام *سالجو Saljo* بتحليل كيفي لإجابات الطلاب عن أسئلة التذكر الحر لمقال أكاديمي بعد دراسته، أسفر هذا التحليل عن تحديد ثلاثة مستويات للناتج هي:

– الإشارة العابرة *Mentioning*:

وفيه يذكر الطلاب أن المؤلف ناقش مشكلات محددة دون ذكر أية معلومات.

### - الوصف Describing:

وفيه يقدم الطلاب وصفا مفصلا جدا ودقيقا للمقدمة المنطقية، ثم يتركون الجزء الأكثر أهمية (الاستنتاجات) والتي يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة.

### - التوجه إلى الخاتمة Conclusions-Oriented:

وفيه يقدم الطلاب تعليلا للمحتوى المقصود، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله في نص محدد، فهو يشتمل على الأسباب والآثار والاستنتاجات التي يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته.

(فرانسون *Fransson* ، ١٩٧٧ : ٢٤٩ ، ٢٥٠)

وقد توصلت دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ ، ب وفرانسون ١٩٧٧ ووليد القفاص ٢٠٠١ إلى ثلاثة مستويات للناتج مماثلة تماما للمستويات التي حددها سالجو، مما يؤكد على أن وصف الفروق الكيفية في ناتج التعلم يتبع نفس النموذج الهرمي الذي حدده سالجو من قبل.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية دبلوم خاص بكلية البنات جامعة عين شمس منهم (١٦) من الذكور و(٥٤) من الإناث متوسط أعمارهم (٣٢٠ شهرا) بواقع (٢٦) سنة وثمان (شهور) وانحراف معياري (٣١,٥ شهر).

وقد مر تحديد هذه العينة بمجموعة من الخطوات، كان أولها شرح

الباحث لجميع الطلاب تجربته في محاضرة عامة، وطلب منهم التطوع بالمشاركة في هذه التجربة، وبموجب هذا الإجراء تقدم للباحث (١٢٠) طالبا وطالبة يرغبون في المشاركة بالتجربة، وقد قام الباحث بوضع جدول زمني لكل طالب وتحديد المواعيد المناسبة له للجلسات الثلاثة الخاصة به، كما قام الباحث بتوزيع الطلاب على المجموعتين التجريبيتين - بدون علم الطلاب - بالتساوي، وبذلك كانت العينة المبدئية مكونة من (١٢٠) طالب وطالبة.

أثناء التطبيق ونتيجة لعمل مجموعة كبيرة من الطلاب كمعلمين وانشغالهم بأعمال الامتحانات في المدارس وكذلك بعض التمهيدات بالكلية ذاتها، اعتذر مجموعة كبيرة من الطلاب والطالبات عن الاشتراك في التجربة بلغ عددهم (٣٦) طالب وطالبة، وبذلك أصبحت العينة مكونة من (٨٤) طالب وطالبة تم التطبيق على كل منهم فعلا.

بعد الانتهاء من التطبيق وتحليل الاستجابات للتعرف على كل من استراتيجية التعلم ومستوى الناتج قبل التجربة وبعدها، وبعد عرض نتائج التحليل على اثنين من الباحثين تم الاتفاق على استبعاد استجابات عدد (١٤) طالبا وطالبة من أولئك الذين تم التطبيق عليهم، نظرا لعدم الاتفاق على أي من استجاباتهم وبذلك أصبحت العينة مكونة من (٧٠) طالبا وطالبة، سوف تجرى على استجاباتهم جميع التحليلات الإحصائية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبيتين الأولى (التي تم دفع أفرادها لاستخدام الاستراتيجية المتسلسلة) والثانية (التي تم دفع أفرادها لاستخدام الاستراتيجية الكلية) في المراحل الثلاث التي سبق توضيحها.



## تأثير متطلبات الأسئلة

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبيتين قبل التطبيق وبعد التطبيق وبعد استبعاد استجابات بعض الأفراد

المرحلة/ المجموع التجريبية	الأولى (المتسلسلة)	الثانية (الكلية)	العدد الكلي
التوزيع المبدئي	٦٠	٦٠	١٢٠
العينة التي تم التطبيق عليها	٣٢	٥٢	٨٤
العينة النهائية بعد استبعاد الاستجابات غير المتفق عليها	٢١	٤٩	٧٠

## أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة الحالية من ثلاث مقالات منفصلة تناقش موضوعات مختلفة في التربية، وعدد من الأسئلة يتم تقديمها للطلاب بعد الانتهاء من قراءة كل مقال، بحيث تم تقسيم الأسئلة التالية لكل من المقال الأول والثاني إلى مجموعتين منفصلتين، المجموعة الأولى تقدم لطلاب المجموعة التجريبية الأولى وتتعلق هذه الأسئلة بعدد من التفاصيل الواردة بالنص، أما المجموعة الثانية فتقدم لطلاب المجموعة التجريبية الثانية تتكون من سؤال أو سؤالين تتطلب عرض الفكرة الرئيسية للمقال.

وأخيراً تم إعداد مجموعة واحدة من الأسئلة تقدم لجميع الطلاب بعد قراءة المقال الثالث، بحيث تتضمن هذه الأسئلة نمطاً المتطلبات (الانتباه للتفاصيل - استعراض الأفكار الرئيسية بالنص)، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

- المقال الأول:

قام الباحث بإعداد مقال يتناول فيه تصنيفات طرق تدريس العلوم ومنها تصنيف نير الذى يصنفها إلى اتجاهين رئيسيين هما الاتجاه التسلطى والاتجاه الكشفي موضحا الفلسفة التى يستند إليها كل من الاتجاهين، مستعرضا آراء ومواقف مجموعة كبيرة من العلماء من كل منهما، وموضحا مميزات وعيوب كل من الاتجاهين، والمشكلات التى تواجه القائم بالتدريس عند تبنى أى من الاتجاهين، وقد تكون المقال من ست صفحات.

- أسئلة المقال الأول:

وتتكون من مجموعتين، تقدم كل منهما إلى إحدى مجموعتي الدراسة.

المجموعة الأولى:

١- أذكر أهداف تدريس العلوم التى تساعدنا طرق التدريس التى تنتمى للمدخل التسلطى فى تحقيقها؟

٢- أذكر أسماء العلماء المؤيدين للمدخل التسلطى فى التدريس؟

٣- أذكر صور المشكلات التى يواجهها المتعلم فى مواقف التعلم الاكتشافى؟

٤- أذكر فوائد التعلم بالاكتشاف؟

المجموعة الثانية:

١- ما الأسس المختلفة لتصنيف طرق تدريس العلوم؟

٢- استعرض بإيجاز موقف العلماء من كل من الاتجاه التسلطى والاتجاه الكشفى فى التدريس موضحا رأى المؤلف؟

### المقال الثانى:

قام الباحث باقتباس مجموعة من المقاطع الواردة بالجزأين الثانى والثالث من الفصل الثانى والعشرون بكتاب "القدرات العقلية" إعداد فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) واللذين يتعرض فىهما مؤلف الكتاب لمشكلة الامتحانات فى مصر وأسس تطویرها، حيث يتناول المقال فى شكله النهائى - الذى تم تقديمه لعينة الدراسة الحالية - تاريخ المشكلة وأسبابها ونتائجها، ثم يتناول دور التقويم فى تحديث التعليم فى مصر، وقد لجأ الباحث لاقتباس هذه الأجزاء نظرا لطول عرض القضيتين فى الكتاب (عشرون صفحة) بما لا يتناسب مع زمن جلسة التطبيق، وبذلك أصبح المقال فى شكله النهائى مكون من ثمان صفحات.

### - أسئلة المقال الثانى:

ويتكون من مجموعتين، تقدم كل منها إلى إحدى مجموعتى الدراسة.

### المجموعة الأولى:

- ١- أذكر العلاقة بين الحفظ وبقاء المعلومات، كما أوردها المؤلف؟
- ٢- أذكر أساليب حسم الصراع الدولى فى الوقت الحاضر، كما أوردها المؤلف؟
- ٣- أذكر تفسير سيطرة ثقافة الذاكرة على نظامنا التعليمى، كما أوردها المؤلف؟

٤- أذكر الحلقات التي تتألف منها منظومة العملية التعليمية؟

٥- أذكر خصائص التربية المعاصرة التي أوردتها المؤلف؟

٦- أذكر أنواع التقويم التي وردت بالمقال؟

### المجموعة الثانية:

١- كيف تؤدي الامتحانات إلى انهيار النظام التعليمي؟

٢- كيف يكون التقويم مدخل لإصلاح التعليم؟

### المقال الثالث:

هذا المقال عبارة عن دراسة نظرية بعنوان "تأملات في سياسة التعليم في مصر" من إعداد محمد سيف الدين فهمي (١٩٩٢: ١٠ - ٢١)، يستعرض فيها المؤلف الجوانب الأساسية التي تشكل سياسة التعليم في مصر ويناقش بالتفصيل مدى تحقق كل منها، ومعوقات تنفيذ كل من هذه الجوانب في الواقع، وقد تم استخدام المقال كاملاً في الدراسة الحالية.

### أسئلة المقال الثالث:

١- أذكر عناصر السياسة التعليمية، كما أوردتها كاتب المقال؟

٢- أذكر جوانب الشخصية المتكاملة، كما أوردتها المؤلف؟

٣- أذكر مصادر القيم في المجتمع، كما أوردتها المؤلف؟

٤- أذكر النسبة المئوية للأطفال الذين ليس لديهم فرصة في التعليم؟

٥- أذكر ظواهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية التي ذكرها الكاتب؟

- ٦- أنكر عدد أيام العدم الدراسي في مصر كما ذكرها المؤلف؟
- ٧- أنكر أنواع كفاءة التعليم؟
- ٨- أنكر مظاهر فقدان العلاقة بين التعليم والمجتمع. كما ذكرها الكاتب؟
- ٩- أنكر أسباب عدم قدرة النظام التعليمي على رعاية التلاميذ الضعاف أكاديميا من وجهة نظر الكاتب؟
- ١٠- "المبادئ التي تكون ملامح السياسات التعليمية في مصر لم تجد مكانها من التنفيذ" استعرض من المقال ما يؤكد العبارة السابقة؟
- ١١- وضح بإيجاز الفكرة الرئيسية في المقال؟
- ١٢- ما هي اتهامات المؤلف للنظام التعليمي؟

### إجراءات الدراسة:

قام الباحث بشرح إجراءات التطبيق التي ستمر بها الدراسة الحالية للطلاب في محاضرة عامة أوضح فيها للطلاب أنه سيتم التطبيق فرديا على كل طالب لمدة ثلاث جلسات، سيطلب منه في كل جلسة قراءة مقال ثم يتعرض لبعض الأسئلة المتعلقة بهذا المقال، وأوضح لهم الباحث أن هذا بغرض البحث العلمي فقط، لمن يرغب منهم في الاشتراك في هذا الإجراء عليه أن يدون اسمه ويذكر المواعيد المناسبة له، وتم الاتفاق مع الطلاب وتم توزيعه عشوائيا - من قبل الباحث وبدون علم الطالب - على مجموعتي الدراسة. المجموعة الأولى التي يتم دفعهم لاستخدام الاستراتيجية المتسلسلة، والمجموعة الثانية التي يتم فيها دفع الطلاب لاستخدام الاستراتيجية الكلية، مع ملاحظة أن التوزيع



العشوائي للطلاب على المجموعتين أدى إلى وجود تنوع في الاستراتيجيات المتبنية من قبل الطلاب داخل كل مجموعة، وأوضح الباحث للطلاب أنه سيجري ثلاث جلسات لكل طالب على مدار ثلاث أسابيع، وتم تحديد مواعيد الجلسات المناسبة لكل طالب بناء على رغبته ووفقاً لظروفه الخاصة.

وقد مرت إجراءات الدراسة في الجلسات الثلاثة، على نفس الوتيرة مع جميع الطلاب، وفيما يلي سيتم توضيح إجراءات كل جلسة من الجلسات الثلاثة:

**الجلسة الأولى:**

- يطلب الباحث من الطالب - صاحب الجلسة - أن يقرأ المقال الأول.
- بعد انتهاء الطالب من قراءة المقال، يطلب الباحث من الطالب أن يصف طريقته في قراءة المقال، مستعيناً ببعض العمليات التي تستخدم في القراءة، مع ذكر مثال يوضح كيفية قيامه بكل عملية كلما أمكن، وهذه العمليات هي:

- حاولت دراسة كل فقرة من فقرات المقال جيداً قبل الانتقال للفقرة التالية.
- ركزت على حفظ المعلومات التي شعرت بأهميتها.
- تعاملت مع كل جزء من أجزاء المقال بشكل منفرد.
- حاولت أن أكون فكرة عامة عن الموضوع.
- شعرت أن أجزاء المقال تشمل آراء متعارضة فركزت على هذه الاختلافات.

• كل ما شغلني أثناء القراءة أن أصل إلى الرأي النهائي للمؤلف.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجيات التعلم.

- يطلب الباحث من الطالب تلخيص المقال ووضع عنوان له، حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى الناتج.

- يقدم الباحث للطالب إحدى مجموعتي الأسئلة - الخاصة بالمقال الأول - وفقاً للمجموعة التي قام الباحث بتحديدتها لكل طالب - بدون علم الطالب - تلك المجموعة التجريبية التي سيظل الطالب منتمياً لها طوال جلسات التجربة الثلاث، ويطلب منه الإجابة عنها.

وتجدر الإشارة إلى أن الزمن الذي استغرقته الجلسة الأولى قد تراوح ما بين ساعتين وعشر دقائق وثلاث ساعات، حسب سرعة كل طالب من أفراد العينة في القراءة، بمتوسط ساعتين وخمس وثلاثون دقيقة.

#### الجلسة الثانية:

- يطلب الباحث من الطالب - صاحب الجلسة - أن يقرأ المقال الثاني.

- يقدم الباحث للطالب إحدى مجموعتي الأسئلة - الخاصة بالمقال الثاني - وفقاً للمجموعة التي قام الباحث بتحديدتها لكل طالب، ويطلب منه الإجابة عنها.

وتجدر الإشارة إلى أن الزمن الذي استغرقته الجلسة الثانية قد تراوح ما بين ساعتين وربع وثلاث ساعات إلا الثلث، بمتوسط ساعتين ونصف.

#### الجلسة الثالثة:

- يطلب الباحث من الطالب - صاحب الجلسة - أن يقرأ المقال الثالث.

- يقدم الباحث للزّالب مجموعة الأسئلة الخاصة بالمقال الثالث، ويطلب منه الإجابة عنها.

- يطلب الباحث من الزّالب أن يصف طريقته في قراءة المقال، مستعينا بنفس قائمة العمليات التي تم استخدامها في الجلسة الأولى، حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجيات التعلم في نهاية التجربة.

وتجنر الإشارة إلى أن الزمن الذي استغرقته الجلسة الثالثة قد تراوح ما بين ساعتين وخمس وعشرون دقيقة وثلاث ساعات وعشرون دقيقة، بمتوسط ساعتين وخمسون دقيقة.

وبعد الانتهاء من التطبيق الفردي على جميع أفراد العينة، والذي استغرق خمسة شهور، قام الباحث بتحليل ملخصات الطلاب وطرقهم التي وصفوها في القراءة، للوقوف على كل من استراتيجيات التعلم ومستوى النتائج الخاص بكل طالب في بداية التجربة ونهايتها، وقد اتضح من هذا التحليل ظهور بعض الحالات التي لم يستطع الباحث تحديد استراتيجيات التعلم أو مستوى النتائج أو كليهما، لكل من هذه الحالات.

قام الباحث بعرض نتائج التحليل على اثنين من الباحثين<sup>(\*)</sup> المتخصصين في علم النفس المعرفي، للتأكد من صدق التحليل الكيفي الذي قام به الباحث، وقد اتفق الباحثان مع الباحث في نتائج تحليله لاستجابات (٧٠) فردا

(\*) يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من:

- أ.د/ رمضان محمد رمضان أستاذ علم النفس بكلية التربية بينها.

- أ.د/ محمد أحمد إبراهيم أستاذ علم النفس بكلية التربية بينها.

## تأثير متطلبات الأسئلة

من إجمالي أفراد العينة (٨٤) التي تم التطبيق عليها، بنسبة (٨٣,٣٣%) وكان الاختلاف على نتائج تحليله لاستجابات (١٤) فرداً سواء في التطبيق القبلي أو البعدي، وأيضاً في تحديد لاستراتيجية التعلم أو مستوى الناتج أو في كليهما، وقد تم اعتبار الأفراد السبعون المتفوق على جميع استجاباتهم فقط أفراد العينة النهائية للدراسة والذين سوف تجرى المعالجات الإحصائية على استجاباتهم فقط، مع استبعاد استجابات الأفراد (١٤) الذين تم الاختلاف على أي من استجاباتهم.

## نتائج الدراسة:

### - إجابة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على "هل تختلف استراتيجيات تعلم طلبة الكلية الكلية قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التوزيع المتداخل التالي.

جدول (٢) التوزيع المتداخل لاستراتيجيات تعلم طلبة الكلية

قبل وبعد التجربة (ن = ٧٠)

المجموع	استراتيجيات التعلم (بعد التجربة)				الاستراتيجية	
	متسلسل	متنوع	كلى	تجوال		
١		١		١	تجوال	استراتيجيات التعلم (قبل التجربة)
٢١		١٦	٣	٢	كلى	
٣١	٥	٢٢	٣	١	متنوع	
١٧	٧	١٠			متسلسل	
٧٠	١٢	٤٩	٦	٣	المجموع	

وللكشف عن الفروق في كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة تم حساب الفرق بين نسبتي مرتبطين لكل استراتيجية، والجدول التالي يوضح نتائج الفروق بين هذه النسب.

جدول (٣) الفروق بين النسب لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم

قبل وبعد التجربة في العينة الكلية (ن = ٧٠)

الاستراتيجية	تكرار الطلاب قبل التجربة	تكرار الطلاب بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
تحوال	١	٣	%١,٤	%٤,٣	١,٠٠٧	غير دالة
كلى	٢١	٦	%٣٠	%٨,٦	٣,٥٥٧	٠,٠١
متنوع	٣١	٤٩	%٤٤,٣	%٧٠	٣,٢١٤	٠,٠١
متسلسل	١٧	١٢	%٢٤,٣	%١٧,١	١,٣٠٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة في الاستراتيجية الكلية والمتنوعة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين تبينوا الاستراتيجية الكلية بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.



- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين تبنا الاستراتيجيات المتنوعة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية قبل وبعد التجربة في الاستراتيجيات المتسلسلة وفي التجوال حول الفكرة.

#### - إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالي:

جدول (٤) التبويب المتداخل لاستراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة (ن = ٢١)

المجموع	استراتيجيات التعلم (بعد التجربة)			الاستراتيجية	
	متسلسل	متنوع	كلى		
١٠		٨	٢	كلى	استراتيجيات التعلم (قبل التجربة)
٦		٦		متنوع	
٥	٣	٢		متسلسل	
٢١	٣	١٦	٢	المجموع	

وللكشف عن الفروق في كل استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة تم حساب الفرق بين نسبتي مرتبطين مرتبطتين لكل استراتيجيات، والجدول التالي يوضح نتائج الفروق بين هذه النسب

جدول (٥) الفروق بين النسب لكل استراتيجيات من استراتيجيات التعلم

قبل وبعد التجربة في المجموعة التجريبية الأولى (ن = ٢١)

الاستراتيجية	تكرار الطلاب قبل التجربة	تكرار الطلاب بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
كلية	١٠	٢	%٤٧,٦	%٩,٥	٣,٥٩٩	٠,٠١
متنوع	٦	١٦	%٢٨,٦	%٧٦,٢	٤,٣٦٩	٠,٠١
متسلسل	٥	٣	%٢٣,٨	%١٤,٣	١,٤٨٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة في الاستراتيجيات الكلية والمتنوعة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية الكلية بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتنوعة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية قبل وبعد التجربة في الاستراتيجية المتسلسلة.

- إجابة التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على "هل تختلف استراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التبويب المتداخل التالي:

جدول (٦) التبويب المتداخل لاستراتيجيات تعلم طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة (ن = ٤٩)

المجموع	استراتيجيات التعلم (بعد التجربة)				الاستراتيجية
	متسلسل	متنوع	كلى	تجوال	
١		١			تجوال
١١		٨	١	٢	كلى
٢٥	٥	١٦	٣	١	متنوع
١٢	٤	٨			متسلسل
٤٩	٩	٣٣	٤	٣	المجموع

وللكشف عن الفروق في كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة تم حساب الفروق بين نسبتي مرتبطين مرتبطتين لكل استراتيجية، والجدول التالي يوضح نتائج الفروق بين هذه النسب.

جدول (٧) الفروق بين النسب لكل استراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة في المجموعة التجريبية الثانية (ن = ٤٩)

الاستراتيجية	تكرار الطلاب قبل التجربة	تكرار الطلاب بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدلالة
تحوال	١	٣	%٢	%٦,١	١,٠١٠	غير دالة
كلى	١١	٤	%٢٢,٤	%٨,٢	٢,٠٢١	٠,٠٥
متنوع	٢٥	٣٣	%٥١	%٦٧,٣	١,٦١	غير دالة
متسلسل	١٢	٩	%٢٤,٥	%١٨,٤	٠,٨٣٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

• عدم وجود فروق دالة إحصائية بين النسبة قبل التجربة والنسبة بعدها لكل من الاستراتيجيات المتنوعة والمتسلسلة والتحوال.

• وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين النسبة قبل التجربة والنسبة بعدها في الاستراتيجية الكلية، حيث انخفضت النسبة بعد التجربة عن النسبة قبل التجربة.

- إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على "هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب العينة الكلية قبل وبعد التجربة.

### تأثير متطلبات الأسئلة

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التوزيع المتداخل التالي:

جدول (٨) التوزيع المتداخل لمستويات ناتج طلاب العينة الكلية

قبل وبعد التجربة (ن = ٧٠)

المجموع	مستوى الناتج (بعد التجربة)			مستوى الناتج	
	التوجه إلى الخاتمة	الوصف	الإشارة العابرة		
٢٤	١٣	٥	٦	الإشارة العابرة	مستوى الناتج (قبل التجربة)
٢٥	٢٠	٥		الوصف	
٢١	١٦	١	٤	التوجه إلى الخاتمة	
٧٠	٤٩	١١	١٠	المجموع	

وللكشف عن الفروق في كل مستوى من مستويات الناتج قبل وبعد التجربة، تم حساب الفرق بين نسبتي مرتبطين مرتبطتين لكل مستوى، والجدول التالي يوضح الفروق بين هذه النسب.



جدول (٩) الفروق بين النسب لكل مستوى من مستويات الناتج

قبل وبعد التجربة في العينة الكلية (ن = ٧٠)

مستوى الناتج	التكرار قبل التجربة	التكرار بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدالة
الإشارة العابرة	٢٤	١٠	%٣٤,٣	%١٤,٣	٣,٢٦	٠,٠١
الوصف	٢٥	١١	%٣٥,٧	%١٥,٧	٣,٢٤٣	٠,٠١
التوجه إلى الخاتمة	٢١	٤٩	%٣٠	%٧٠	٥,٣١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة في كل مستوى من مستويات الناتج الثلاثة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.

- إجابة السؤال الخامس:

ينص التساؤل الخامس على "هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التباين المتداخل التالي:

جدول (١٠) التباين المتداخل لمستويات ناتج طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد التجربة (ن = ٢١)

مستوى الناتج	مستوى الناتج (بعد التجربة)			انجموع
	الإشارة العابرة	الوصف	التوجه إلى الخاتمة	
مستوى الناتج (قبل التجربة)	الإشارة العابرة	١	٨	١٠
	الوصف	٣	٥	٨
	التوجه إلى الخاتمة		٣	٣
المجموع				٢١
				١٦
				٤
				١

وللكشف عن الفروق في كل مستوى من مستويات الناتج قبل وبعد التجربة، تم حساب الفرق بين نسبتي مرتبطتين لكل مستوى، والجدول التالي يوضح الفروق بين هذه النسب.

جدول (١١) الفروق بين النسب لكل مستوى من مستويات الناتج

قبل وبعد التجربة في المجموعة التجريبية الأولى (ن = ٢١)

مستوى الناتج	التكرار قبل التجربة	التكرار بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدالة
الإشارة العابرة	١٠	١	%٤٧,٦	%٤,٨	٣,٩٦٩	٠,٠١
الوصف	٨	٤	%٣٨,١	%١٩	١,٧٤٨	غير دالة
التوجه إلى الخاتمة	٣	١٦	%١٤,٣	%٧٦,٢	٥,٨٤٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) قبل وبعد التجربة في مستوى الإشارة العابرة ومستوى التوجه إلى الخاتمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين النسبة قبل وبعد التجربة في مستوى الوصف.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.

- إجابة التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على "هل يختلف مستوى الناتج لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم تكوين جدول التباين المتداخل التالي:

جدول (١٢) التباين المتداخل لمستويات ناتج طلاب المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد التجربة (ن = ٤٩)

المجموع	مستوى الناتج (بعد التجربة)			مستوى الناتج
	التوجه إلى الخاتمة	الوصف	الإشارة العابرة	
١٤	٥	٤	٥	الإشارة العابرة
١٧	١٥	٢		الوصف
١٨	١٣	١	٤	التوجه إلى الخاتمة
٤٩	٣٣	٧	٩	المجموع

وللكشف عن الفروق في كل مستوى من مستويات الناتج قبل وبعد التجربة، تم حساب الفرق بين نسبتي مرتبطين مرتبطتين لكل مستوى، والجدول التالي يوضح الفروق بين هذه النسب.

جدول (١٣) الفروق بين النسب لكل مستوى من مستويات الناتج

قبل وبعد التجربة في المجموعة التجريبية الثانية (ن = ٤٩)

مستوى الناتج	التكرار قبل التجربة	التكرار بعد التجربة	النسبة قبل التجربة	النسبة بعد التجربة	الفرق بين النسبتين	مستوى الدالة
الإشارة العابرة	١٤	٩	%٢٨,٦	%١٨,٤	١,٤١٥	غير دالة
الوصف	١٧	٧	%٣٤,٧	%١٤,٣	٢,٣٦	٠,٠٥
التوجه إلى الخاتمة	١٨	٣٣	%٣٦,٧	%٦٧,٣	٣,٣٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية قبل وبعد التجربة عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوصف وعند مستوى (٠,٠١) في مستوى التوجه إلى الخاتمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين النسبة قبل وبعد التجربة في مستوى الإشارة العابرة.
- انخفاض النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.
- ارتفاع النسبة المئوية للطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة بعد التجربة عن نسبتهم قبل التجربة.



## مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث إمكانية تعديل كل من استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب - عند دراستهم لموضوعات جديدة - ومستوى المنتج كما يتمثل في الفهم العام للنص مع إدراك الشواهد والتفاصيل التي أدت إلى الاستنتاجات الرئيسية بالنص، عن طريق استخدام نمطين مختلفين من الأسئلة. الأول يتطلب التركيز على التفاصيل والحقائق الواردة بالنص، والثاني يتطلب اكتشاف الأفكار الأساسية بالنص، بحيث يتم تقديم كل نمط من نمطي الأسئلة إلى إحدى المجموعتين التجريبيتين، وقد تم توزيع طلاب عينة الدراسة عشوائياً على المجموعتين التجريبيتين، بحيث تتضمن كل مجموعة تجريبية طلاب يتبنون استراتيجيات تعلم مختلفة، حتى يتسنى للدراسة الحالية الوقوف على تأثير كل من نمطي الأسئلة على الاستراتيجية الموافقة لهذا النمط والاستراتيجية المخالفة له.

وبذلك تحددت مشكلة الدراسة في ستة تساؤلات الثلاثة الأولى خاصة بتأثير المعالجة التجريبية الحالية على استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب قبل التعرض للمعالجة التجريبية وبعدها، تلك لدى العينة الكلية ولدى كل من المجموعتين التجريبيتين، أما الثلاثة الأخرى فقد انصبّت على تأثير المعالجة التجريبية على مستوى الناتج الذي يتوصل إليه الطلاب بعد قراءة كل مقال. وذلك قبل وبعد المعالجة التجريبية لدى كل من العينات الثلاث.

وقد أشارت نتائج التحليل الكيفي لوصف الطلاب لطرق تعلمهم إلى ظهور أربع استراتيجيات للتعلم قبل إجراء التجربة، هي التسلسل والتفرع

والكلى- وتجوال حول الفكرة (مرض التعلم المصاحب للإفراط فى الكلية)، وظهور نفس الاستراتيجيات بعد التجربة لكن بنسب مختلفة، حيث أشارت نتائج التحليل الكيفى لاستجابات أفراد العينة الكلية إلى ظهور حالة واحدة مصابة بمرض التجوال حول الفكرة قبل التجربة بنسبة (١,٤%)، ثم ازداد العدد إلى ثلاث حالات بعد التجربة بنسبة (٤,٣%)، بالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين هاتين النسبتين إلا أن هذه النتيجة تستحق التوقف أمامها عند استعراض النتائج الخاصة بكل من المعالجتين التجريبيتين على حده، نظرا لخطورة هذه النتيجة التى تعنى أن إحدى المعالجتين التجريبيتين قد تسبب فى إصابة بعض الحالات بأحد أمراض التعلم.

كذلك لم تظهر فروق دالة إحصائية بين نسب الطلاب الذين تبناوا استراتيجية متسلسلة قبل وبعد التجربة، إلا أنه من الجدير بالذكر أن عددهم قبل التجربة (١٧) طالب بنسبة (٢٤,٣%) وأصبح بعد التجربة عددهم (١٢) طالب بنسبة (١٧,١%).

أما عن الفروق الدالة فى النسب قبل التجربة وبعدها فقد ظهرت مع كل من الاستراتيجية الكلية والاستراتيجية المتنوعة عند مستوى (٠,٠١) فى الحالتين، وفى حالة الاستراتيجية الكلية انخفض عدد الطلاب الذين يتبنون هذه الاستراتيجية من (٢١) طالب بنسبة (٣٠%) قبل التجربة إلى ستة طلاب بنسبة (٨,٦%) بعد التجربة، وفى حالة الاستراتيجية المتنوعة ارتفع عدد الطلاب الذين يتبنون هذه الاستراتيجية من (٣١) طالب بنسبة (٤٤,٣%) قبل التجربة إلى (٤٩) طالب بنسبة (٧٠%) بعد التجربة، مما يشير إلى نجاح التجربة بشكل عام فى تحسين استراتيجيات تعلم الطلاب، هذا النجاح سيتم

تحليل تفاصيله في الأجزاء التالية من خلال استعراض النتائج الخاصة بكل مجموعة تجريبية منفردة.

في المجموعة التجريبية الأولى والتي تم دفع طلابها إلى الاهتمام بالتفاصيل والحقائق الواردة بالنص، أشارت نتائج التحليل الكيفي لوصف الطلاب لطرق تعلمهم إلى ظهور ثلاث استراتيجيات للتعلم قبل التجربة وبعدها، هي الاستراتيجية الكلية والمتنوعة والمتسلسلة، حيث أوضحت النتائج وجود انخفاض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في نسبة الطلاب الذين يتبنون الاستراتيجية الكلية في التعلم، فقد كان عدد الطلاب قبل التجربة عشرة طلاب بنسبة (٤٧,٦%) وأصبح العدد بعد التجربة طالبين فقط بنسبة (٩,٥%)، مما يشير إلى أن المعالجة التجريبية المقدمة لطلاب هذه المجموعة أدت إلى تقليل نسبة تبني الاستراتيجية الكلية، نتيجة لأن الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة تدفعهم إلى الحرص على الالتفات للتفاصيل والحقائق الواردة بالنص الذي تتم دراسته فيما بعد، حتى لا يتعرض الطلاب للفشل في الإجابة على مثل هذه الأسئلة في المحاولتين الثانية والثالثة.

هذا الدور الذي لعبته الأسئلة المقدمة للطلاب في هذه المجموعة التجريبية والذي دفع ثمانية طلاب من طلاب هذه المجموعة بنسبة (٣٧,١%) إلى التخلي عن تبني الاستراتيجية الكلية، أدى أيضا إلى ظهور ارتفاع دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في نسبة الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتنوعة (استراتيجية التعلم الأكثر تفصيلا) حيث تحول الطلاب الثمانية الذين تخلوا عن تبني الاستراتيجية الكلية إلى تبني الاستراتيجية المتنوعة بعد التجربة، ذلك نتيجة لإدراكهم لأوجه القصور في التعامل مع هذا النوع من الأسئلة الذي

يركز على التفاصيل نتيجة تبني الاستراتيجية الكلية والتي تتميز بعدم الاهتمام الكافي بالتفاصيل والشواهد الواردة بالنص والتي تصل بالمؤلف إلى استنتاجاته في النهاية، مما جعلهم يشعرون بالعجز أمام الأسئلة المقدمة لهم في نهاية المقال الأول وربما الثاني أيضا، وبذلك ارتفعت نسبة الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتنوعة من (٢٨,٦%) قبل التجربة إلى (٧٦,٢%) بعدها.

ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية في نسب الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية المتسلسلة قبل وبعد التجربة، حيث كان عدد الطلاب قبل التجربة خمسة طلاب بنسبة (٢٣,٨%) وانخفض إلى ثلاثة طلاب بنسبة (١٤,٣%) بعد التجربة، مما يعنى تحول طالبيين من تبني الاستراتيجية المتسلسلة إلى تبني الاستراتيجية المتنوعة، وبالرغم من أن هذا الانخفاض غير دال إحصائيا إلا أنه من الملفت للنظر أن تؤدي هذه المعالجة التجريبية إلى تخلي الطالبين عن الاستراتيجية المتسلسلة، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبين قاموا في البداية بوصف طريقتهم في قراءة وتعلم المقال الأول فقط والتي لا تمثل استراتيجيتهم المفضلة في التعلم بشكل عام، حيث اعتمد على النقاط بعض المعلومات المتفرقة من المقال الأول دون الاهتمام بتكوين تصور عام عن فكرة المقال أو التوصل لتكوين فكرة واضحة عما يريد المؤلف أن يصل إليه ومبرراته لذلك، ومع استمرار جلسات التجربة تتطلب الاستراتيجية المفضلة لدى الشخص على طريقته في قراءة المقالين التاليين، هذه الاستراتيجية المفضلة التي ربما كانت كلية أو متنوعة، والتي تتطلب كل منها جهد ذهني كبير حتى يتمكن الطالب من ربط الاستنتاجات بالشواهد وتكوين صورة عامة للموضوع وأفكاره الرئيسية وهو ما يبدو أنه لم يحدث عند قراءة المقال الأول لدى هذين الطالبين.



وتؤكد النتائج الخاصة بهذه المجموعة التجريبية بشكل عام تميز تصور باسك بشموليته عن التصورات القائمة على التحسن الخطي في الأداء المعرفي مثل تصور (مارتون وسالجو)، والتي أكدت أدبياتهم دائما على السعي نحو الوصول إلى الطرف الأفضل للمعالجة المعرفية (المستوى العميق في المعالجة) مع الاهتمام بالتأكيد على أهمية التفاصيل والشواهد على أساس حتمية إتقانها أو لا، وهذا ما لم تؤكد الشواهد الإمبريقية، فهناك العديد من الشواهد على وجود نسبة كبيرة من المتعلمين المغرمين بتكوين الانطباعات العامة دون الإغراق في التفاصيل، مثل هؤلاء الأفراد من الصعب مواجهة مشكلاتهم في ظل تصورات التحسن الخطي التي لا تلتفت إلى مشكلات مثل هؤلاء الطلاب، أما تصور باسك بتمييزه الدقيق للاستراتيجية المتنوعة ما بين التسلسل والكلية أو بين شكليهما المتطرفين (عدم البصيرة والتجوال حول الفكرة)، يطرح أمام القائم بالتدريس جميع التباينات الحقيقية في مجموعة المتعلمين المتعاملين معه وأوجه القصور التي يعاني منها كل منهم؛ بدلا من التركيز على مجموعة المعالجة السطحية دون غيرهم (في ضوء التصورات الأخرى).

وفي المجموعة التجريبية الثانية افتقرت النتائج إلى المنطقية التي تمتعت بها أغلب نتائج المجموعة التجريبية الأولى، حيث لم تظهر الفروق الدالة إحصائيا بين نسبتين مرتبطتين سوى في حالة الاستراتيجية الكلية، حيث كان عدد الطلاب الذين تبنا هذه الاستراتيجية قبل التجربة (١١) طالب بنسبة (٢٢,٤%) انخفضوا إلى أربعة طلاب بنسبة (٨,٢%) بعد التجربة، ولم تظهر الفروق الدالة في الحالات الثلاثة الأخرى (الاستراتيجية المتسلسلة، الاستراتيجية المتنوعة، التجوال حول الفكرة).



فبالرغم من انخفاض عدد الطلاب الذين تبناوا الاستراتيجية المتسلسلة من (١٢) طالب قبل التجربة بنسبة (٢٤,٥%) إلى (٩) طالب بعد التجربة بنسبة (١٨,٤%)، إلا أن هذا الانخفاض غير دال إحصائياً، مما يشير إلى فشل هذه المعالجة التجريبية في تحويل هؤلاء الطلاب إلى تبني استراتيجية متنوعة، وكان من الممكن إرجاع مثل هذه النتيجة إلى صعوبة توجيه هؤلاء الطلاب إلى البحث عن الفكرة الأساسية بالنص وربط الشواهد بالاستنتاجات اعتماداً على طبيعة الأسئلة المطروحة بعد المقال فقط، إلا أنه من خلال فحص التوزيع المتداخل لاستراتيجيات تعلم الطلاب قبل وبعد التجربة في هذه المجموعة التجريبية، نتبين أن هناك (٨) طلاب من إجمالي (١٢) طالب الذين تبناوا الاستراتيجية المتسلسلة قبل التجربة قد تخلوا عنها وتبناوا استراتيجية متنوعة بعد التجربة، وهذه نتيجة منطقية جداً، إلا أن السبب الحقيقي في عدم ظهور فروق دالة هو تحول (٥) طالب من تبني الاستراتيجية المتنوعة قبل التجربة إلى الاستراتيجية المتسلسلة بعد التجربة، وهو ما يصعب تفسيره في ضوء خصائص كل من الاستراتيجيتين المتسلسلة والمتنوعة ومتطلبات الأسئلة المقدمة في هذه المعالجة، ويمكن تفسير هذا التحول لهؤلاء الطلاب من الاستراتيجية المتنوعة إلى المتسلسلة في ضوء المؤلفية العالية لموضوع المقال الأول والذي يعد الموضوع الأساسي لأي مقرر دراسي في طرق التدريس (حيث أن جميع طلاب العينة من الدارسين في التربية) وكثير من المقررات الدراسية الأخرى، وهذا ما أدى إلى قدرة هؤلاء الطلاب على استيعاب الفكرة الأساسية بهذا المقال وربط الشواهد بالاستنتاجات كنتيجة للخبرة السابقة بموضوع المقال، وهذا ما لم يظهر مع المقالات الأخرى نظراً لأنه لا يرجع إلى طبيعة استراتيجية التعلم التي يتبناها هؤلاء الطلاب.

وأيضاً بالرغم من ارتفاع عدد الطلاب الذين تبّنوا الاستراتيجية المتنوعة من (٢٥) طالب قبل التجربة بنسبة (٥١%) إلى (٣٣) طالب بعد التجربة بنسبة (٦٧,٣%)، إلا أن هذا الارتفاع كان غير دال إحصائياً، مما يؤكد فشل هذه المعالجة التجريبية في الارتفاع بنسبة المتبنين للاستراتيجية المتنوعة حتى تصل إلى حد الدلالة الإحصائية، وربما يرجع ذلك إلى فكرة التوزيع العشوائى لأفراد العينة على المجموعتين التجريبيتين والتي تبنتها الدراسة الحالية دون الأخذ في الاعتبار استراتيجية التعلم التي يتبناها الطلاب قبل التجربة مما أدى إلى أن أغلب طلاب هذه المجموعة التجريبية لم يكونوا من الطلاب المفترض أن تقدم لهم هذه المعالجة التجريبية (طلاب يتبنون الاستراتيجية المتسلسلة)، إلا أن الدراسة الحالية قد هدفت من هذا الإجراء توضيح الدور السلبي الذي قد تلعبه المعالجة التجريبية حينما تقدم لطلاب ذوى استعدادات غير مناسبة، وهذا ما ظهر من خلال الارتفاع غير الدال إحصائياً لنسب الطلاب الذين يعانون من مرض التجوال حول الفكرة، حيث كان هناك طالب واحد يعانى من هذا المرض قبل التجربة بنسبة (٢%) وأصبح ثلاث طلاب بعد التجربة بنسبة (٦,١%)، ومن خلال فحص جدول التبويب المتداخل لاستراتيجيات التعلم قبل وبعد التجربة يتضح أن هناك طالبين من هؤلاء الطلاب الثلاثة كان يتبنيا استراتيجية كلية قبل التجربة، أى أن التعرض للأسئلة المركزة على الفكرة العامة للنص والأفكار الأساسية به قد تؤدي إلى الإغراق في الكلية حتى الوصول إلى صورتها المرضية المتمثلة في التجوال حول الفكرة دون الانخراط في أية تفاصيل، مما يؤكد على أهمية الانتقائية العلاجية في المعالجات التجريبية، حتى لا تكون هذه المعالجات أكثر إزاء إذا ما تم تقديمها للأفراد غير المناسبين.

هذا ما لم يحدث في حالة الاستراتيجية الكنية والتي انخفض عند الطلاب الذين يتبنوها انخفاض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٥). والذي ربما يرجع إلى عدم اهتمام هؤلاء الطلاب عند قراءتهم للنص الأول مع صدق وصفهم لطريقة قراءتهم هذا النص، هذا الاهتمام المنخفض يبدو في عدم الإلمام بالعديد من التفاصيل بالإضافة للفهم العام للنص، مما يتسبب في اضطراب القائم بالتحليل إلى تصنيف استراتيجيتهم في التعلم إلى كلية بدلا من المتنوعة (استراتيجياتهم العادية في دراسة الموضوعات الجيدة) التي اتضح أن عدد كبير منهم (٨) طلاب بنسبة (٧٢,٧%) من إجمالي (١١) طالب قد تبناها في نهاية التجربة، على الرغم من أن هذه المعالجة التجريبية لا تحضر على ذلك.

كما أشارت نتائج التحليل الكيفي لتلخيصات طلاب العينة الكلية للمقالين الأول والثالث (أى قبل وبعد التجربة) إلى ظهور ثلاث مستويات للنتائج تتبع نفس النموذج الهرمى الذى حدده سالجو (١٩٧٥) والذي أكدته مجموعة كبيرة من الدراسات فيما بعد، وهى الإشارة العابرة يليه الوصف وأخيرا التوجه إلى الخاتمة. وقد أكت نتائج الفروق بين النسب قبل وبعد التجربة لكل مستوى من مستويات الناتج وجود فروق دالة إحصائيا بين النسبتين عند مستوى (٠,٠١) فى كل من الحالات الثلاثة، حيث انخفض عدد الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من (٢٤) طالب قبل التجربة بنسبة (٣٤,٣%) إلى (١٠) طلاب بعد التجربة بنسبة (١٤,٣%)، كما نخفض عدد الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف من (٢٥) طالب قبل التجربة بنسبة (٣٥,٧%) إلى (١١) طالب بعد التجربة بنسبة (١٥,٧%)، وارتفع عدد الطلاب الذين وصلوا

لمستوى التوجه إلى الخاتمة من (٢١) طالب قبل التجربة بنسبة (٣٠%) إلى (٤٩) طالب بعد التجربة بنسبة (٧٠%). وتشير هذه النتائج بشكل عام إلى نجاح التجربة في تحسين مستوى الناتج لدى طلاب العينة، هذا النجاح سيتم تحليل تفاصيله في الأجزاء التالية من خلال استعراض النتائج الخاصة بكل مجموعة تجريبية منفردة.

في المجموعة التجريبية الأولى التي تم دفع طلابها إلى الاهتمام بالتفاصيل والحقائق الواردة بالنص، أشارت النتائج إلى وجود انخفاض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في نسب الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة، حيث توقف (١٠) طالب عند هذا المستوى من مستويات الناتج قبل التجربة بنسبة (٤٧,٦%) وانخفض هذا العدد إلى طالب واحد بنسبة (٤,٨%) بعد التجربة، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين النسبتين قبل وبعد التجربة في حالة مستوى الوصف، كما أكدت النتائج وجود ارتفاع دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في نسبة الطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة، حيث كان عدد الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى قبل التجربة (١٣) طالب بنسبة (١٤,٣%) وارتفع العدد بعد التجربة إلى (١٦) طالب بنسبة (٧٦,٢%).

وترجع هذه النتائج إلى التحسن الحادث في استراتيجيات تعلم طلاب هذه المجموعة التجريبية، حيث أدى انخفاض نسبة الطلاب الذين تبّنوا الاستراتيجية الكلية إلى انخفاض نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من مستويات الناتج، حيث يسعى الأفراد الذين تبّنوا هذه الاستراتيجية الكلية إلى تكوين انطباع عام عن موضوع المقال ثم يبدأون في دراسة



التفاصيل، إلا أنه من الواضح أن هذه المجموعة من الطلاب اكتفوا بتكوين الانطباع العام أو أن محاولتهم لدراسة التفاصيل لم ترق بهم لمستوى الوصف (المستوى الثانى من مستويات الناتج) نتيجة لعدم الاكتراث أو طول المقال مع نقص دافعتهم لدراسته كاملا بجدية، ومع تعرض هؤلاء الطلاب للمعالجة التجريبية المقدمة لهذه المجموعة قلت نسبة تبني الاستراتيجية الكلية، نتيجة لأن الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة تدفعهم إلى الحرص على الالتفات للتفاصيل والحقائق الواردة بالنصين الثانى والثالث فيما بعد، مما يؤدي إلى الارتفاع بمستوى الناتج من الإشارة العابرة إلى التوجه إلى الخاتمة.

كما أدى عدم وجود فروق فى نسب الطلاب الذين تبينوا الاستراتيجية المتسلسلة قبل وبعد التجربة، إلى عدم وجود فروق بين النسبتين فى مستوى الوصف، نظرا لأن مستوى الوصف (من مستويات الناتج) هو المستوى المميز للطلاب المتسلسلين الذين لديهم ميل إلى دراسة التفاصيل الجزئية جيدا قبل تكوين استخلاص عام وهو ما لم يتمكن أغلبهم منه نتيجة لطول المقالات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية وكثرة الأفكار المطروحة فى كل منهم، وقد يرجع هذا الثبات فى نسبة الطلاب المتسلسلين وكذلك مستوى الوصف إلى طبيعة الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة التجريبية والتي لا تضيف جديد للطلاب المتسلسلين.

وأخيرا أدى الارتفاع الدال فى نسبة الطلاب المتنوعون إلى ارتفاع نسبة الطلاب الذين وصلوا لمستوى التوجه إلى الخاتمة (من مستويات الناتج)، حيث يتميز الطلاب المتنوعون بالسعى إلى الوصول لاستخلاصات عامة مع الإمام بالشواهد والتفاصيل والحجج التى تؤيد هذه الاستخلاصات، حيث يقوم



هؤلاء الطلاب بدراسة ناقدة للأفكار المطروحة بالمقال في محاولة لتجميع هذه الأفكار وتنظيمها وصولاً للخلاصة المؤيدة بالحجج والأسانيد، وقد يرجع هذا الارتفاع إلى طبيعة المعالجة التجريبية المقدمة لطلاب هذه المجموعة حيث أدت هذه المعالجة إلى تحول مجموعة كبيرة من الطلاب الذين تبنوا الاستراتيجية الكلية قبل التجربة إلى الاستراتيجية المتنوعة، نتيجة لإدراكهم لقصورهم المتمثل في عدم الاهتمام الكافي بالشواهد والتفاصيل، مما جعلهم يشعرون بالعجز أمام الأسئلة المقدمة لهم في نهاية المقال الأول والتي تركز على هذه التفاصيل، هذا العلاج المتمثل في التحول من الكلية إلى التنوع أدى إلى الارتفاع بمستوى الناتج وصولاً إلى التوجه إلى الخاتمة حيث الوصول للخلاصة أو الاستنتاج مع الإلمام بالأسباب والآثار التي أوردتها المؤلف.

وفي المجموعة التجريبية الثانية أشارت النتائج إلى الانخفاض غير الدال إحصائياً في نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة (من مستويات الناتج)، الانخفاض الدال إحصائياً عند مستوى (0,5) في نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف، حيث كان عدد الطلاب الذين توقفوا عند هذا المستوى قبل التجربة (17) طالب بنسبة (34,7%) وأصبح عددهم (7) طلاب بنسبة (14,3%) بعد التجربة، والارتفاع الدال إحصائياً عند مستوى (0,01) من (18) طالب بنسبة (36,7%) قبل التجربة إلى (33) طالب بنسبة (67,3%) بعد التجربة.

ويرجع عدم ظهور الفرق الدال إحصائياً في مستوى الإشارة العابرة إلى طبيعة الأسئلة المقدمة لطلاب هذه المجموعة التجريبية، والتي تدفع الطلاب إلى الربط بين أجزاء المقال واستخلاص الفكرة العامة في النص دون الاهتمام

بالشواهد والتفاصيل المؤدية إلى الخلاصة التي انتهى إليها المؤلف، مما يؤدي إلى دفع مثل هؤلاء الطلاب إلى البقاء على ميلهم لتكوين فكرة أو انطباع عام عن النص، وعدم تعديل استراتيجياتهم في التعلم وبالتالي بقاء مستوى النتائج كما هو.

ويرجع الانخفاض الدال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في نسبة الطلاب الذين توقفوا عند مستوى الوصف (من مستويات الناتج)، إلى كل من خصائص هذا المستوى من مستويات الناتج حيث الاهتمام بالشواهد والتفاصيل والحقائق الواردة بالنص دون الوصول إلى الاستنتاجات التي يمكن التوصل إليها باستخدام هذه الشواهد، وأيضاً طبيعة الأسئلة المستخدمة في هذه المعالجة التجريبية حيث الدفع نحو الربط بين مقاطع المقال واستخلاص الفكرة العامة والاستنتاج الأساسي فيه، فتتلاشى أوجه القصور ويرفع مستوى الناتج إلى مستوى الأعلى (التوجه إلى الخاتمة).

وبالفعل أشارت النتائج إلى الارتفاع الدال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في نسبة الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التوجه إلى الخاتمة (أعلى مستويات الناتج)، حيث كان عدد الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى من مستويات الناتج (١٨) طالب بنسبة (٣٦,٧%) قبل التجربة وأصبح (٣٣) طالب بنسبة (٦٧,٣%) بعد التجربة، كنتيجة لتحول الطلاب المتسلسلين إلى تبني الاستراتيجية المتنوعة، وبالتالي يرتفع مستوى الناتج من مستوى الوصف (الذي عادة ما يصل إليه الطلاب المتسلسلين) إلى مستوى التوجه إلى الخاتمة.

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية، يرى الباحث إمكانية تعديل كل من استراتيجيات التعلم التى يتبناها الطلاب - عند دراستهم لموضوعات جديدة - ومستوى الناتج كما يتمثل فى الفهم العام للنص مع إدراك الشواهد والتفاصيل التى أدت إلى الاستنتاجات الرئيسية بالنص، تلك الاستراتيجيات المرغوبة التى تسمح بالتناول الناقد للمواد الدراسية المقدمة للمتعلمين، هذا تناول الذى يتسم بإعمال العقل وبذل الجهد ذهنى فى جميع الآراء ومناقشتها والخروج بالاستنتاجات منها، بدلا من السعى نحو تثبيت حقيقة واحدة فى ذهن المتعلم وكأنها الحقيقة المطلقة، حتى يتلخص نظامنا التعليمى من آفة إنتاج عقول متعصبة لها رؤية أحادية تقس الكلمة المكتوبة والمسموعة دون مناقشة أو تفسير، وأيضا لما لهذا تناول الناقد من تأثير على نواتج التعلم المتمثلة فى الفهم والآثار الأكثر دواما فى الذاكرة كما أوضحت النتائج.

هذا التعديل المدرك لكل من استراتيجيات التعلم ومستويات الناتج عن طريق استخدام نمطين مختلفين من الأسئلة، يدفعنا نحو ضرورة إعادة النظر فى أساليب ونظم التقويم المستخدمة فى مدارسنا، والتى يمكن النظر إليها كمتغيرات مستقلة (ليس فقط كمتغيرات تابعة) لها قدرة تأثير على عمليات التعلم ونواتجه، مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى استراتيجيات تعلم المتعلمين بحيث يتم التركيز على نمط الأسئلة المؤدى إلى استكمال أوجه القصور لدى كل مجموعة من المتعلمين، حتى لا يؤدي الالتزام بأحد الأنماط دون الآخر إلى التطرف فى استخدام أحد استراتيجيات التعلم (أى الإصابة بأحد أمراض التعلم) كما أشارت النتائج.

## قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- نينيس تشيلد (١٩٨٣): علم النفس والمعلم، (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون) القاهرة: مؤسسة الأهرام.
- ٢- زكريا الشربيني (١٩٩٠): الإحصاء للابرامتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٣- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية للابرامتري واللابرامتري في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٤- فكرى ريان، معصومة كاظم، فتحى الديب، رجاء أبو علام وأمنية كاظم (١٩٩٤): تقويم نماذج أسئلة المواد الدراسية بالتعليم الثانوى للعام ١٩٩٠/١٩٩١، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة: دار الكتب.
- ٥- فولاد أبو حطب (١٩٨٣): القدرات العقلية، ط٤، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٦- فولاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، ط٥، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٧- محمد سيف الدين فهمى (١٩٩٢): تأملات فى سياسة التعليم فى مصر، دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء (٤٧)، ص ص ١٠-٢١.



٨- وليد كمال القفاص (٢٠٠١): دراسات في اثربولوجيا التعلم، مجلة علم النفس، العدد (٦٠)، السنة (١٥)، ص ص ٩٤-١٢٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 9- **Best, J.B. (1982): Cognitive Psychology.** New York, West Publishing Company.
- 10- **Danial, J.S. (1977):** Learning styles and strategies: The work of Gordon pask. In Entwistle, N. and Hounsell, D. (Eds) **How Students learn.** London, Grom Helm, pp. 86-107.
- 11- **Dansereau, D.F.; Collins, K.W.; McDonald, B.A.,; Holley, C.D.; Garland, J.; Diekhoff, G. & Evans, S.H. (1979):** Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program. **J. Educ. Psychol.**, vol. 71, pp. 64-73.
- 12- **Entwistle, N.J. (1978):** A Summary of Pask's Resent Research. **Br. J. Educ. Psychol.**, vol. 84, pp. 255-265.
- 13- **Evans, B. & Honour, L. (1997):** Getting Inside Knowledge: The Application of Entwistle's Model of Surface/ Deep Processing in Producing Open Learning Materials. **Educ. Psychol.**, Vol. 17, No. 1 and 2, pp. 127-139.
- 14- **Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1993): Cognitive Psychology A Student's Hand Book.** London, Lawrence.



- 15- **Feldt, R.C. (1990):** Test Expectancy and Performance of Factual and Higher-Level Questions. **Contemporary Educational Psychology.**, vol. 15, No. 3, pp. 212-223.
- 16- **Fransson, A. (1977):** On Qualitative Differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Process and Outcome. **Br. J. Educ. Psychol.**, vol. 47, pp. 244-257.
- 17- **Holley, C.D.; Dansereau, D.F; McDonald, B.A.; Garland, J.C. & Collins, K.W. (1979):** Evaluations of a Hierarchical Mapping Technique as an Aid to Pros Processing. **Contemporary Educational Psychology.**, vol.4, pp. 227-237.
- 18- **Jahnke, J.C. & Nowaczyk, R.H. (1998):** **Cognition.** New Jersey, Prentice- Hall.
- 19- **Kellogg, R.T. (1995):** **Cognition Psychology.** London, SAGE publications.
- 20- **Knapper, C. & Cropley, A. (1985):** **Lifelong Learning and higher Education.** London. Groom-Helem.
- 21- **Klein, S.B. (2002):** **Learning Principles And Applications.** New York, Mc graw-Hall.
- 22- **Leahey, T.H. & Harris, R.J. (2001):** **Learning and Cognition,** New Jersey, Prentice-Hall.
- 23- **Marton F. (1981):** Student Learning in Higher Education **J. Higher Educ.**, Vol. 54, No. 3, pp. 325-329.
- 24- **Marton, F. & Saljo, R. (1976a):** On Qualitative Differences in Learning I-Outcome and Process. **Br. J. Educ. Psychol.**, Vol. 56, pp. 4-11.

- 25- *Marton, F. & Saljo, R. (1976b)*: Learning Strategies II- On Qualitative Difference in Learning. II-Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *Br. J. Educ. Psychol.*, Vol. 46, pp. 115-127.
- 26- *Mc Danial, M.A.; Collins, K.W. & Garland, J.C. (1994)*: The Effects of Test Expectancy on Processing and Memory of Prose. *Contemporary Educational Psychology.*, Vol. 19, No.2, pp. 230-248.
- 27- *Pask, G. (1976)*: Styles and Strategies of Learning. *Br. J. Educ. Psychol.*, Vol. 46, pp.128-148.
- 28- *Rayner, S. & Riding, R. (1997)*: Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles. *Educ. Psychol.* Vol. 17, No. 1 and 2, pp. 5-27.
- 29- *Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984)*: The Relationship between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome. *Br. J. Educ. Psychol.*, Vol. 54, pp. 73-83.
- 30- *Sadler-Smith, E. (1997)*: Learning Style: Frameworks and Instruments. *Educ. Psychol.*, Vol. 17, No, 1 and 2, pp. 51-63.
- 31- *Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998)*: A Comparative Study of Approaches to Studying in Hong Kong and the United Kingdom. *Br. J. Educ. Psychol.*, Vol. 68, pp. 81-93.
- 32- *Schmeck, R.R. (1982)*: Inventory of Learning Processes. In Keefe, J.W. (Ed). *Student Learning Styles and Brain Behaviour*, New York, National Association

of Secondary School Principals.

- 33- **Schmeck, R.R. (1983):** Learning Styles of College Students. In Dillon, R.F. & Schmeck, R.R. (Eds) **Individual Differences in Cognition.** New York, Academic Press, PP. 233-280.
- 34- **Sevensson, L. (1977):** Learning Processes of Strategies. III-on Qualitative Differences in Learning III-Study Skill and Learning. **Br. J. Educ. Psychol.,** Vol. 47, pp. 223-243.

## **الجزء الثاني (٤)**

**التركيب العلاقى و اتجاهات التأثير  
السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم  
و توجهاتهم الدافعية ومداخلهم للدراسة**





## **الجزء الثاني (٤)**

### **التركيب العلاقى و اتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخلهم للدراسة**

#### **تمهيد :-**

يمثل البحث فى مداخل التعلم أو الدراسة اتجاهاً جديداً فى علم النفس التربوى ، يهتم بالعمليات التى يواجه الطلاب بواسطتها مهام تعلمهم ، عن طريق وصف الطلاب أنفسهم لطرق تعلمهم و ليس — كما هى العادة فى بحوث التعلم التقليدية — عن طريق وصف المراقب أو الباحث ، و بذلك تصبح مهمة البحث فى التعلم الإنسانى مهمة فهم و اكتشاف بدلا من مهمة الشرح التقليدية .

و تعتبر الدراسات المنتمية لهذا الاتجاه المحاولات الأولى لفحص ما يسمى علم عادات تعلم الإنسان Anthropology of Learning أو علم وصف ظاهرات التعلم Phenomenology of Learning ، الخاص بكيفية تعامل الطلاب مع المهام الأكاديمية ، والعوامل التى تؤثر فى طرق تعلمهم . ( Knapper & Cropley ,1985 :156 )

و تهتم الدراسة الحالية بدراسة لثتين من أهم العوامل التى تؤثر فىبنى الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة ، هما تصورات الطلاب عن التعلم ، و توجهاتهم الدافعية ، هذا الاهتمام يرجع إلى كل من الافتراضات التى

طرحتها الأدبيات المرتبطة بمجال التعلم الانساني و نتائج العديد من الدراسات السابقة .

### مشكلة الدراسة :-

يذكر ( Mpofu & Oakland , 2001 ) أن تبني الطلاب لأحد مداخل الدراسة يكون إنعكاساً لدافعتهم للتعلم ، و إدراكهم لخصائص المهمة ، وسياق التعلم . فالمدخل السطحي يكون مصحوباً بدافعية لتعلم العناصر الأساسية الواضحة barest essentials للمحتوى و الاعتماد الكبير على التعلم الصم rote learning أو أية استراتيجيات تعلم أخرى أكثر سطحية superficial . في المقابل يرتبط المدخل العميق بالاهتمام الداخلي intrinsic interest بالمادة الدراسية ، و يتضمن مدى واسعاً من عمليات و استراتيجيات التعلم المفيدة ( على سبيل المثال ، القراءة ، البناء الهرمي للمعرفة ، و الكشف عن رؤى متعددة لنفس المحتوى ) ، لذلك يكون تبني المدخل العميق ضرورياً ؛ لتحقيق مستويات تعلم أعلى كفاً ( على سبيل المثال ، تحليل ، تركيب ، تقويم ) .

فقد قام ( Biggs , 1978 ) بتطبيق استبيان عمليات الدراسة Study Process Questionnaire ( SPQ ) المكون من ( ٨٠ ) مفردة على ثلاث عينات كندية ، و استرالية ، و إنجليزية في محاولة للتحقق من صدق نموذج العام لعمليات الدراسة ، و بعد إخضاع النتائج للتحليل العاملي ، أسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة عوامل ، بحيث كانت المفردات

المشبعة على كل عامل تشكل ( قيمة - دافع - استراتيجية ) ، أطلق على العامل الأول إعادة الإنتاجية ، و الثاني الاستدخال ، و الثالث التنظيم ، وفي ضوء هذه النتائج قام بيجز بتطوير نموذج لوصف التعلم الإنساني .

ويؤكد(Entwistle & Ramsden , 1983:62) أن الطلاب عادة يستخدمون استراتيجيات ملائمة لدوافعهم للتعلم ، ففي الفترة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٧٧ تم بناء سلسلة من الاستبيانات في جامعة لانكستر بهدف التنبؤ بمستويات الأداء الأكاديمي ، وفي ضوء نتائج مجموعة من الدراسات الاستطلاعية تم بناء استبيان جديد استخدم في الدراسة الأساسية ، هذا الاستبيان مكون من مقياسين هما : الدافعية و طرق الدراسة ، بحيث يتضمن مقياس طرق الدراسة المفاهيم التي وصفها مارتون و باسك و بيجز ، تم تطبيق الاستبيان على عينة من طلاب الجامعة البريطانيين ، أسفرت نتائج التحليل العاملي لاستجاباتهم عن ظهور ثلاثة عوامل تمثل ثلاثة مداخل للدراسة هي : المدخل العميق و يتضمن الدافعية الداخلية و البحث الإيجابي عن المعنى الشخصي و التعلم بالفهم. المدخل السطحي و يتضمن الدافعية الخارجية و التقيد بحدود المنهج و الخوف من الفشل و مستوى سطحي في المعالجة و التعلم بالعمليات . المدخل الاستراتيجي و يتضمن طرق الدراسة المنظمة ودافعية الإنجاز .

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التي توصل إليها ( Biggs , 1978 ) ، و تبدو كتلاثة توجهات رئيسية نحو الدراسة ، فهي تبدو كتلاثة أغراض ، تستحث ثلاثة دوافع ، تحدد ثلاث استراتيجيات للعمل . و بناء على نتائج التحليلات العاملية السابقة ، و بعد إجراء مجموعة كبيرة من المقابلات

الشخصية مع الطلاب قدم ( Entwistle , Hanley & Hounsell ) نمونجا لوصف تعلم الطلاب ( Entwistle & Ramsden , 1983 : 42 ) .

و قد تم بناء قائمة مداخل الدراسة ( ASI ) Approaches to Studying Inventory في صورتها الأولية ، و أجريت مجموعة من الدراسات للتحقق من صدق النموذج ، و كذلك البناء العامل للقائمة ، منها دراسة ( Ramsden & Entwistle , 1981 ) و التي أجريت على عينة من طلاب الجامعة في بريطانيا ، توصلت إلى أربعة عوامل هي التوجه نحو المعنى ، و التوجه نحو إعادة الانتاجية ، و التوجه الاستراتيجي ، و عامل رابع أطلق عليه التوجه غير الأكاديمي .

كما توصلت دراسة ( Watkins , 1982 ) على عينة من طلاب الجامعة في استراليا إلى أربعة عوامل مشابهة ، أما دراسة ( Watkins , 1988 ) و التي أجريت على عينة من طلاب الجامعة الاستراليين أيضا ، توصلت إلى أربعة عوامل هي : الدافعية الداخلية ، و الدافعية الخارجية ، و الخوف من الفشل ، و دافعية التحصيل .

أما دراسة ( Clark , 1986 ) فقد أجريت على عينة من طلاب المدارس الثانوية في بريطانيا ، و توصلت إلى أربعة عوامل هي : التوجه الأكاديمي و قد تشبع عليه الأسلوب العميق و الدافعية الداخلية ، التوجه غير الأكاديمي ، التعلم بالعمليات و تشبع عليه كل من الأسلوب السطحي وعدم البصيرة و حدود المنهج و الأسلوب الاستراتيجي ، التوجه نحو التحصيل و قد تشبع عليه الدافعية الداخلية و دافعية التحصيل و حدود المنهج و الأسلوب الاستراتيجي .



وفي دراسة ( Entwistle et al. , 1989 ) تم تطبيق القائمة على عيّنتين من طلاب المدارس الثانوية في بريطانيا و المجر ، و قد أشارت نتائج التحليل العاملى للقائمة مع العينة البريطانية إلى ظهور خمسة عوامل ؛ منها عاملان فقط أساسيان هما : التوجه نحو المعنى ، و التوجه نحو إعادة الإنتاج ، بينما على العينة المجرية فقد أشارت نتائج التحليل إلى ظهور سبعة عوامل منهم التوجه نحو المعنى و إعادة الإنتاج أيضا .

و على عينة من الفرقة الأولى بالجامعة البريطانية تم تطبيق قائمة مداخل و مهارات الدراسة للطلاب Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) ( Entwistle , 2000 b ) ، أشارت نتائج التحليل العاملى إلى ظهور ثلاثة عوامل ، الأول : تشبع عليه المدخل الاستراتيجى ( بدون المكون الدافعى ) و الدافعية التحصيلية مع درجات التحصيل الأكاديمى ، العامل الثانى : تشبع عليه المدخل السطحى اللامبالى ( بدون المكون الدافعى ) و الخوف من الفشل مع تشبع سالب لدرجات التحصيل الأكاديمى ، أما العامل الثالث : فقد تشبع عليه المدخل العميق ( بدون مكون دافعى ) و دافعية الاهتمام بالمحتوى و التدريس المشجع على الفهم .

و يتفق ذلك مع إشارة ( Biggs , 1985 ) إلى أن عملية الدراسة study process هي مركب ناتج عن التوفيق بين دافع و استراتيجىة ، حيث يحدد الدافع تلك الاستراتيجىة التى يتبناها الفرد فى تناول و معالجة المعلومات . من هذا المنطق قام ( Biggs , 1978 ) بتعديل استبيان عمليات الدراسة ( SPQ ) إلى الصورة المكونة من ( ٤٢ ) مفردة التى تقيس ثلاثة أبعاد ، كل بعد



منها يمثل عملية من عمليات الدراسة الثلاث ، و يتكون من (٧) مفردات لقياس الدافع و (٧) مفردات لقياس الاستراتيجية ، هذه الأبعاد هي :  
 المنفعة Utilising و تشمل دافعاً سطحياً (خارجي) و استراتيجية سطحية .  
 الاستئصال Internalising و تشمل دافعاً عميقاً (داخلي) و استراتيجية عميقة .  
 الإنجاز Achieving و تشمل دافعاً تحصيلياً و استراتيجية تحصيلية .

و قد أجريت مجموعة كبيرة من الدراسات العالمية للتحقق من صدق أبعاد الاستبيان في صورته المعدلة ، من هذه الدراسات دراسة (Hattie & Watkins , 1981) التي أجريت على عيّنتين من طلاب الجامعة في استراليا والفلبين ، و قد أسفرت نتائج التحليل مع العينة الاسترالية عن ظهور ثلاثة عوامل مماثلة للعوامل التي توصل لها بيجز ، أما في حالة العينة الفلبينية فقد أسفر التحليل عن ظهور عاملين أحدهما تشبع بمفردات الدوافع الثلاثة ، والثاني تشبع بمفردات الاستراتيجيات الثلاث .

و في دراسة ( O'neil & Child , 1984 ) التي أجريت على عينة من الطلاب الجامعيين البريطانيين ، أسفرت نتائج التحليل العاملي عن تأييد عام لنموذج بيجز ، كما تم بحث العلاقة بين الدوافع و الاستراتيجيات ، أشارت نتائجها إلى تأييد فرض بيجز المؤكد على أن الطلاب الذين لديهم دافع ما يميلون إلى تبني استراتيجية مناظرة لهذا الدافع .

أما دراسة ( Watkins , 1982 ) التي أجريت على عينة استرالية، لم تؤيد نتائجها مقترحات بيجز التي تؤكد على أن عدم التناظر بين الدافع والاستراتيجية يرتبط عكسياً بالتحصيل الأكاديمي .

و يوضح ( Biggs , 1993 ) أن المدخل التحصيلي The achieving approach – الذى اطلق عليه ( Entwistle & Ramsden , 1983 ) المدخل الاستراتيجي strategic approach – لا يماثل المدخلين السطحي و العميق ، فهو لا يعكس استراتيجية لأداء المهمة بل يتميز بالطريقة التى ينظم بها الطالب سياق تعلمه ، فالطالب الذى يتبنى هذا المدخل يضع خطة و يستمر فى قراءة المقررات الدراسية و حل التمارين ، و تلخيص ما تم تعلمه ، و اختبار نفسه ذاتيا بشكل دورى ، هذا المدخل يتضمن دافعية خارجية لإحراز درجات أكاديمية أعلى superior academic grades . و لتحقيق ذلك قد يستخدم هذا الطالب إما استراتيجية سطحية أو استراتيجية عميقة أو كليهما مع المدخل التحصيلي ؛ حتى يتمكن من إشباع دوافعه ( Biggs,1993;Watkins & Hattie,1992;Tuen et al. ,1993 )

و لقد تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنسانى ، و اختلفت التصورات النظرية المفسرة له ، هذه التصورات يمكن وضعها معا فى تصنيف ثنائى يشتمل على فئتين أساسيتين : الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم ، و الثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم ، مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة ، فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات ، حفظها ، إعادة إنتاجها ، و تطبيق الحقائق أو الإجراءات ، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم ، إيجاد معانى جديدة ، و تكوين الفلسفة الشخصية ( Purdie & Lewis , 1994 ) و قد قام ( Hattie , 1997 ) بإضافة تصور قائم على الخبرة experiential perspective يرى أن التعلم ينتج عن الخبرات اليومية .

و يفترض ( Gordon et al. , 1998 ) و ( Marton et al. , 1993 ) و ( Purdie et al. , 1996 ) أن تصورات الطلاب عن التعلم تؤثر في مداخل الدراسة أو استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب عند مواجهة مهام التعلم المختلفة .

فالطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ليس أكثر من اكتساب للحقائق ، يكون الأكثر احتمالا أن يتبنوا مدخلا سطحيا للدراسة كطريقة لاكتساب هذه الحقائق ، و كذلك الطلاب الذين يرون أن التعلم ليس أكثر من تذكر أو إتقان التقنيات و الصيغ لتطبيقها ، يكونون أيضا أكثر احتمالا أن يتبنوا المدخل السطحي للتعلم . في الناحية الأخرى ، نجد الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم ابتكار أبنية جديدة للمعنى ، أو تطوير طرق لتفسير الواقع ، سوف يتبنون المدخل العميق ( Marton & Saljo, 1997 ) .

هذه الافتراضات ثبت صحتها في نتائج دراسة ( Rossum & Schenk , 1984 ) ، على عينة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة ، باستخدام التحليلات الكيفية لاستجابات الطلاب على بعض الأسئلة المفتوحة المتعلقة بالمقال المقدم للطلاب للكشف عن مستوى المعالجة الذي يتبناه الطلاب ، و حساب قيمة الارتباط بين هذا المستوى و أغراض هؤلاء الطلاب من التعلم ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستويات المعالجة و تصورات التعلم .

كما توصلت دراسة ( مرزوق ، مرزوق ، ١٩٩١ ) إلى نتائج مشابهة ، على عينة من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة ، الذين طلب

منهم قراءة قصة بعنوان " أهل الكهف " و الإجابة عن أسئلة مفتوحة متعلقة بموضوع القصة و تصورات الطلاب عن التعلم .

و باستخدام التحليل العاملي أشارت نتائج دراسة ( Entwistle , 2000 b ) إلى ظهور ثلاثة عوامل تربط تصورات الطلاب عن التعلم ومداخلهم للدراسة و تفضيلاتهم للتدريسية ، باستخدام الأقسام الثلاثة المكونة لقائمة مداخل و مهارات الدراسة لدى الطلاب ( ASSIST ) ، على عينة من طلاب الفرقة الأولى بعشرة أقسام بست جامعات بريطانية ، و هي : العامل الأول الذى يجمع كل مكونات المدخل العميق و مكون ضبط الفعالية من المدخل الاستراتيجى مع التصورات الكيفية للتعلم ، العامل الثانى تشبعت عليه جميع مكونات المدخل الاستراتيجى مع تشبع غير دال لتصور التعلم كإعادة إنتاج ، العامل الثالث تشبعت عليه جميع مكونات المدخل السطحى غير المبالى\* surface apathetic مع تشبع موجب صغير جدا لتصور التعلم كإعادة إنتاج .

و هدفت دراسة ( Dart et al.,2000 ) إلى التحقق من صحة الافتراض الخاص بوجود علاقات بين تصورات الطلاب عن التعلم ، إدراكاتهم لبيئة الفصل الدراسى ، و مداخلهم للتعلم ، باستخدام قائمة تصورات التعلم ( COLI ) Conceptions of Learning Inventory إعداد ( Purdie & Hattie , 1997 ) و استبيان مداخل التعلم ( LPQ ) Learning Process Questionnaire إعداد ( Biggs , 1987 )

\* تم إطلاق هذا الاسم على المدخل السطحى فى ( ASSIST ) بعد تضمين مقياس يثير إلى فقدان الغرض



، على عينة من طلاب و طالبات المدارس الثانوية باستراليا ، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية أشارت النتائج الى وجود ارتباطات دالة بين تصورات التعلم و مداخل التعلم ، فالطلاب الذين سجلوا تصورات كيفية وخبرية "experiential" استخدموا مدخل عميق للتعلم ، في حين يميل الطلاب ذوو التصورات الكمية عن التعلم إلى استخدام مدخل سطحي.

كما هدفت دراسة ( Gravoson et al. , 2002 ) إلى بحث العلاقة السببية بين خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب ، تصورات التعلم ، مداخل الدراسة ، و مخرجات التعلم ، على عينة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة ، باستخدام قائمة مداخل الدراسة ( ASI ) المطور بواسطة ( Waugh , 1999 ) ( و اختبار في فهم المشكلات البيئية و أداتين لقياس خبرات التعلم السابقة و تصورات التعلم ، و لم تظهر نتائج تحليل المسار وجود أي مسارات دالة بين تصورات التعلم و مداخل الدراسة ، في حين ظهر مساران يؤكدان الآثار السلبية لكل من المدخل السطحي للتعلم و تصور التعلم كتجميع معلومات على مخرجات التعلم .

### من العرض السابق يتضح ما يلي :-

- اتفاق نتائج دراستي ( Rossum & Schenk , 1984 ) و ( مرزوق ، ١٩٩١ ) على وجود علاقة ارتباطية بين تصورات الطلاب عن التعلم و مداخلهم للدراسة .

\*\* يقصد به التصور الذي يرى أن التعلم ناتج عن الخبرات اليومية .

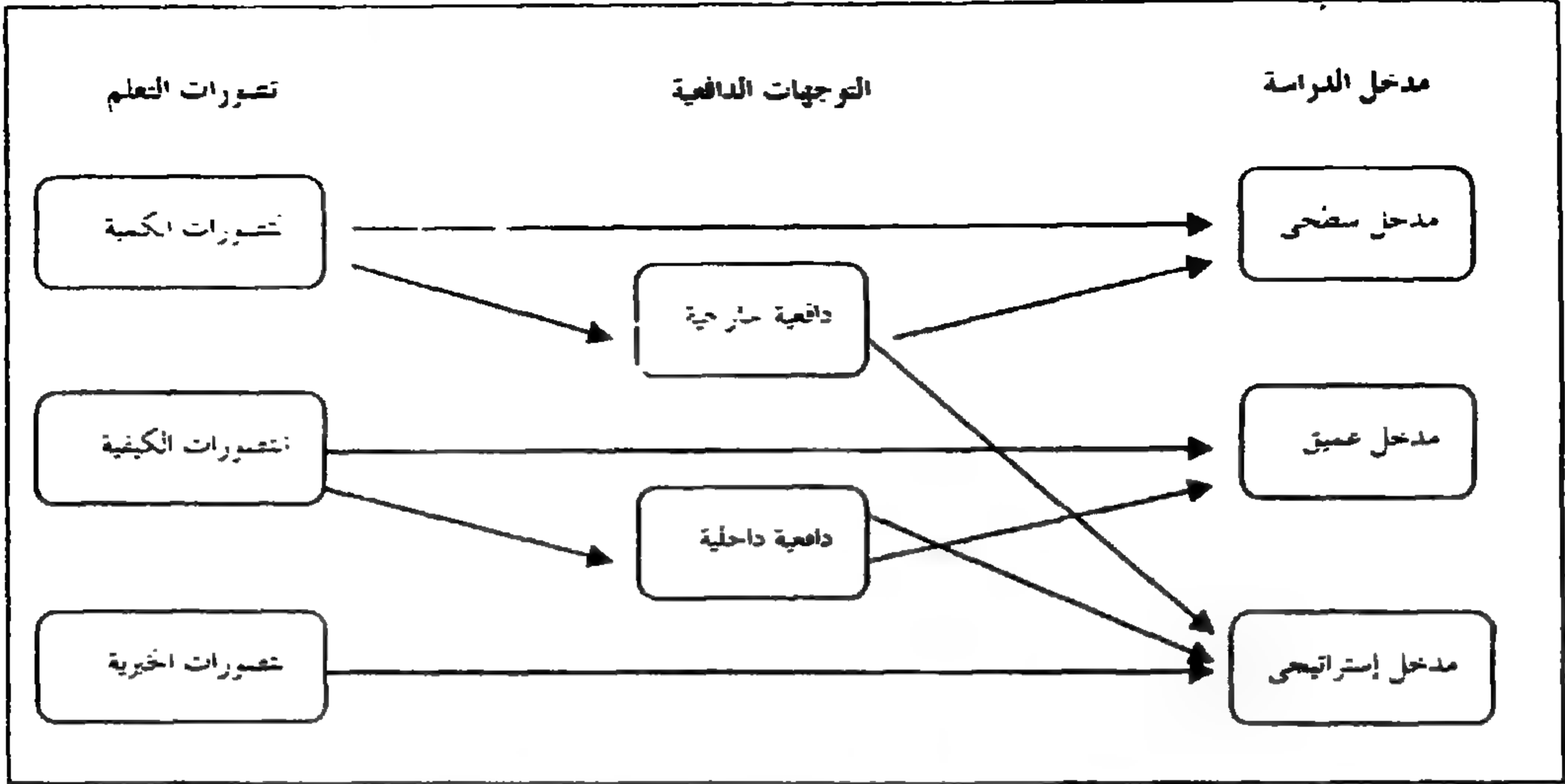


- اختلفت نتائج الدراسات العاملية التي حاولت بحث العلاقة بين الدافعية ومداخل الدراسة ، فاتفقت نتائج دراسات ( Biggs , 1978 ) و Hattie ( 1981 , Watkins & على العينة الاسترالية و Ramsden & Entwistle , 1981 ) و ( Watkins , 1982 ) و ( Entwistle et al. , 1989 ) حيث أشارت نتائج كل من هذه الدراسات إلى ظهور عوامل تؤكد تجمع الدافعية الداخلية مع المدخل العميق و الدافعية الخارجية مع المدخل السطحي في حين لم تؤكد نتائج دراسات ( Hattie & Watkins , 1981 ) على العينة الفلبينية و ( Watkins , 1988 ) و ( Clark , 1986 ) ظهور مثل هذه العوامل .
- أشارت نتائج التحليل العاملي في دراسة ( Entwistle, 2000b ) إلى تجمع التصورات الكيفية مع الدافعية الداخلية مع المدخل العميق في أحد العوامل وتجمع التصورات الكمية مع الدافعية الخارجية مع المدخل السطحي .
- اختلفت نتائج دراستي ( Dart et al. , 2000 ) و ( Gravoso et al. , 2002 ) في توضيح العلاقات السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم ومداخل الدراسة ، حيث لم تظهر نتائج دراسة ( Gravoso et al , 2002 ) أي مسارات دالة بين تصورات التعلم و مداخل الدراسة .
- لا توجد أية دراسة سابقة - في حدود علم الباحث - اهتمت بنمذجة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية الثلاثة .
- و على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن التراكيب العلاقية بين متغيرات الدراسة الثلاثة من خلال فحص العلاقات الارتباطية بين أبعاد تصورات الطلاب عن التعلم ( كمية - كيفية - خبرية ) و توجهاتهم الدافعية

(داخلية - خارجية) و مداخلهم للدراسة (عميق - سطحي - استراتيجي) ،  
و الكشف عن التداخل بين هذه الأبعاد و تجمعها ، و مدى إسهام كل من  
تصورات التعلم و توجهي الدافعية في كل من مداخل الدراسة الثلاثة ، و التحقق  
من صدق التركيب العلاقي الذي يوضحه النموذج المقترح فيما يتعلق  
بالعلاقات السببية و اتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة ، حيث يقترح  
النموذج وجود تأثير سببي لكل من التصورات الكمية و الدافعية الخارجية على  
المدخل السطحي ، ووجود تأثير سببي لكل من التصورات الكيفية و الدافعية  
الداخلية على المدخل العميق ، ووجود تأثير سببي للتصورات  
الخبرية على المدخل الاستراتيجي .

و تتحدد مشكلة الدراسة البحثية في التساؤلات التالية :

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من تصورات الطلاب عن  
التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخل الطلاب للدراسة ؟
- ٢- هل التحليل العاملي لتصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و  
مداخل الدراسة معا يقترح تجمعات بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ؟
- ٣- هل يمكن التنبؤ بمداخل الطلاب للدراسة من خلال تصوراتهم عن التعلم و  
توجهاتهم الدافعية ؟
- ٤- ما مدى اتفاق بيانات عينة الدراسة الحالية مع النموذج السببي المقترح ؟ و  
ما أفضل نموذج سببي يتفق مع بيانات عينة الدراسة الحالية ؟



شكل ( ١ ) النموذج السببي المقترح

المفاهيم الأساسية للدراسة :

### تصورات التعلم Conceptions of Learning

منذ عدة عقود ، و البحث في تصورات الطلاب عن التعلم يشير إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطريقتين مختلفتين . ثم قام ( Saljo , 1979 ) بتطوير إطار يقدم تصورات الطلاب عن التعلم في خمسة مستويات مرتبة هرمياً هي

- \* زيادة المعلومات increase of knowledge .
- \* تذكر و إعادة إنتاج memoring and reproducing .
- \* اكتساب الحقائق و الإجراءات acquisition of facts , procedures التي يمكن استخدامها في التطبيق .
- \* تجريد المعنى ( الفهم ) ( understanding ) abstraction of meaning .
- \* عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع .

و قد تم استخلاص هذه الطرق الخمسة المنفصلة للنظر للتعلم من خلال طرح سؤالين مفتوحين النهاية عن التعلم هما ( ماذا تعنى فعليا بالتعلم ؟ كيف تتعلم عادة ؟ ) .

و قد طور ( Marton et al.,1993 ) الإطار السابق باستبدال المستوى الخامس برؤية الأشياء بطريقة مختلفة ، و إضافة مستوى سادس يعتبر امتداداً للمستوى الخامس هو التغير الشخصي personal change ، و ذلك مع الاحتفاظ بالمستويات الاربعة الأولى كما هي .

و اختصاراً للمفاهيم قام ( Rossum & Schenk , 1984 ) بتجميع مستويات سالجو الخمسة فى فئتين هما : إعادة الإنتاج و يضم المستويات الأول و الثانى و الثالث . البناء و يضم المستويات الرابع والخامس . أما ( Biggs , 1994 ) فقد تبنى نفس التصنيف للمستويات الستة مطلقاً على الفئتين التصور الكمي للتعلم و التصور الكيفي للتعلم ، حيث ترى النظرة الكمية للتعلم أن التعلم عبارة عن اكتساب و تكديس المحتوى ؛ لذلك كلما تزيد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة ، أما النظرة الكيفية للتعلم فتري أن التعلم يركز على الفهم و المعنى ، المستويات : الأول و الثانى و الثالث يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكمية ، و المستويات : الرابع و الخامس و السادس يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكيفية .

و قد قام ( Purdie & Hattie , 1997 ) بتطوير مقياس لقياس تصورات الطلاب عن التعلم ، أضافوا فيه تصوراً قائماً على الخبرة experiential prespective إلى كل من التصورات الكمية و الكيفية ، هذا التصور يرى أن التعلم ينتج عن الخبرات اليومية .

و قد مر تطوير هذا المقياس بعدد من المراحل ، بدأت بمحاولة (Purdie,et.al,1996) استطلاع تصورات التعلم لدى الطلاب اليابانيين و الاستراليين ، و في ضوء نتائج تحليل استجابات الطلاب المنطوقة و المكتوبة تم تحديد تسع فئات لتصورات التعلم ، هي

- أ- زيادة معلومات الفرد increasing one's knowledge
  - ب- تذكر و إعادة إنتاج المعلومات memorizing and reproducing information
  - ج- استخدام المعلومات كوسائل لغايات using information as a means to an end
  - د- الفهم understanding
  - هـ- رؤية الشئ بطريقة مختلفة seeing something in a different way
  - و- تحقيق الشخصية personl fulfillment
  - ز- واجب aduty
  - ح- عملية ليست مرتبطة بزمان أو سياق a process not bound by time or context
  - ت- تنمية الكفايات الاجتماعية developing social competence
- ثم قام بوردي و آخران بصياغة أكثر من عشر مفردات لكل فئة من فئات التصورات التسع ، و بذلك تكونت الأداة الناتجة من (١١٢) مفردة ، و بعد تطبيق الأداة على (٢٥٠) طالب ثانوي بمدينة استراليا ، و اخضاع الاستجابات للتحليل العاملي ، تم الإبقاء على خمس مفردات لكل فئة ، و بذلك أصبحت الأداة مكونة من (٤٥) مفردة .



ثم طُبِقَ المقياس المكون من (٤٥) مفردة على (٣٣٠) طالبة ثانوى فى استراليا ، تحليل استجاباتهم عامليا أسفر عن أداة مكونة من (٣٢) مفردة ، و للتحقق من صدق هذا النموذج عن تصورات التعلم تم تطبيق الأداة (٣٢) مفردة على (٣٥٦) طالبة ثانوى فى استراليا ، و باستخدام التحليل العاملى التوكيدى تم التوصل إلى ستة عوامل ، لا تتمتع فقط بمؤشرات جيدة للملاءمة الإحصائية ، لكنها أيضا قابلة للتفسير النظرى ، أى أن النموذج المشتق كان له معنى مفاهيمى و محقق للملاءمة الجيدة لبيانات العوامل الستة المشتقة من المفردات (٣٢) .

العوامل الستة المستنتجة تم تحديدها و تفسيرها كما يلى :-

العامل الأول : مكون من خمس مفردات تمثل تصور التعلم كتجميع

للمعلومات Gaining information

العامل الثانى : مكون من تسع مفردات تمثل تصور التعلم كتذكر و استخدام و فهم المعلومات

العامل الثالث : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور التعلم كواجب

العامل الرابع : مكون من ثمانى مفردات تمثل تصور التعلم كتغيير شخصى

العامل الخامس : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان

العامل السادس : مكون من أربع مفردات تمثل تصور التعلم كنمو للكفاية الاجتماعية .

هذه المفردات (٣٢) تمثل قائمة تصورات التعلم Conceptions of Learning Inventory مكونة من ستة أبعاد فرعية يمثل كل منها أحد العوامل الستة السابق ذكرها .

و قد تم التحقق من ثبات البناء العاملي للقائمة عبر ثقافات مختلفة في دراسة تالية على عينات من طلاب استراليا و ماليزيا و أمريكا ، هؤلاء الطلاب ينتمون الى مراحل دراسية مختلفة ( ابتدائي - ثانوي ) و قد أشارت النتائج إلى ظهور نتائج مشابهة لتلك المستمدة من العينتين الاستراليين السابق الإشارة لهما ( Purdie & Hattie , 2002 ) .

و تجدر الإشارة إلى أنه في دراسة ( Dart et al , 2000 ) تم استخدام قائمة تصورات التعلم ذات الـ (٤٥) مفردة من إعداد (Purdie & Hattie, 1997) ، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تجميع المفردات التي تمثل التصورات الكيفية و الكمية و الخبرية للتعلم كالتالي : مفردات التصور الكيفي من أبعاد الفهم ، رؤية الشئ بطريقة مختلفة ، تحقيق الشخصية ، و تنمية الكفايات الاجتماعية . مفردات التصور الكمي من أبعاد زيادة معلومات الفرد و تذكر و إعادة إنتاج المعلومات . و تم سحب مفردات التصور الخبري من أبعاد التعلم عملية ليست مرتبطة بزمان أو مكان واستخدام المعلومات كوسائل لغايات .

و سوف تتبنى الدراسة الحالية ذلك النهج التجميعي للأبعاد الستة المكونة لقائمة تصورات التعلم ذات الـ (٣٢) مفردة ، و التي توصل لهما (Purdie & Hattie, 2002) ، على أن يتم تجميع المفردات في ضوء كل من المؤشرات الإحصائية و المعنى المفاهيمي ، كما سيتضح عند عرض

## أدوات الدراسة .

## التوجه الدافعي Motivational orientation

تغيرت الرؤى حول الدافعية ، حيث تراوحت من اشتقاق النظريات إلى التفسيرات الاجتماعية المعرفية ، ففي عام ١٩٥٩ اقترح وايت White أن الرؤى المشتقة كانت غير ملائمة في تفسير الحاجات الداخلية للاستكشاف exploration ، البحث عن الكفاءة competence seeking ومحاولات الانتقان ، تلك الحاجات التي تشكل أساس الرؤى المعاصرة للدافعية ، على الأقل في السياق التربوي . (in Biddles & Brooke , 1992) و تميز نظرية التحديد الذاتي self – determination theory بين أنماط مختلفة من الدافعية تأسست على الأسباب و الأهداف المختلفة التي تستهض عمل ما ، و كان التمييز الأساسي بين الدافعية الداخلية intrinsic motivation ، التي تعنى عمل أشياء ؛ لأنها مهمة و ممتعة ، و الدافعية الخارجية Extrinsic motivation تعنى فعل أشياء ؛ لأنها تقود إلى مخرجات ممكن مكافأتها. ( Ryan & Deci , 2000 ) و يعرف ( White 1959 ) الدافعية الداخلية بأنها أداء فعل ما ؛ لأن له إشباعاً أصيلاً inherent satisfaction ، فحينما يدفع شخص ما داخليا يتحرك لفعل ما يسبب المتعة أو التحدى فضلاً عن الضغوط أو المكافآت الخارجية ، ظاهرة الدافعية الداخلية تم الكشف عنها من خلال الدراسات التجريبية للسلوك الحيواني ، حيث تم اكتشاف أن حيوانات عديدة تتدمج في الاستقصاء ، اللعب ، و حب الاستطلاع في غياب التعزيز أو المكافاة .

و يقترح نموذج ( white ,1959 ) للدافعية الفعالة effectance motivation بناء جديد للدافعية يدفع المؤسسة لتشجيع محاولات الإتيقان ، مفترضاً أن إشباع هذا الدافع الداخلي ينتج بهجة متأصلة inherent pleasure . ( in Harter , 1981 )

لذلك في حالة التعلم الإنساني ، بالرغم من أن الدافعية الداخلية ليست الشكل الوحيد للدافعية ، إلا أنها شكل مهم ، هذه الدافعية الطبيعية تبدو كعنصر حرج في النمو المعرفي ، الاجتماعي ، البدني ؛ لأن العمل داخل الاهتمامات المتأصلة للفرد تبنى المعرفة و المهارات .

( Ryan & Deci , 2000 )

على ذلك قامت هارتر و زملاؤها بتطوير عمل وايت عن طريق صياغة نظرية لدافعية الكفاءة لها أساس نمائي ؛ ( Harter , 1978 ) ( Harter & Connell, 1984 ) . تقترح هذه النظرية أن الأطفال يبحثون عن مشاعر الكفاءة ، و أن البهجة و السعادة الداخلية تنتج من المحاولات الناجحة للإتيقان ، حب الاستطلاع curiosity ، التحدي و اللعب .

( Biddle & Brooke , 1992 )

و في ضوء هذه الافتراضات أعدت ( Harter, 1980 ) ، مقياس التوجه الدافعي الداخلي في مقابل الخارجي ، يتكون من خمسة مقاييس فرعية هي : التحدي ، حب الاستطلاع ، الاستقلال ، الحكم و المحك . المكونات التحدي ، حسب الاستطلاع و الإتيقان تبدو كحاجات wants ، ورغبات likes

وتفضيلات preferences دافعية ، بينما الحكم و المحك يمثلان انعكاساً للبناء المعلوماتي المعرفي للطفل . هاتان الفئتان أطلقت عليهما فيما بعد دافعية الإتقان الداخلية intrinsic mastery motivation

و الحكم الذاتى المستقل autonomous judgment . Harter & Connell , 1984 )

و تتميز الأبعاد الخمسة للدافعية بأن لكل منها وعائين للمفردات ؛ أحدهما داخلي و الآخر خارجي ، على النحو التالي :-

الأبعاد الفرعية	وعاء داخلي	وعاء خارجي
١- تفضيل التحدى فى مقابل تفضيل العمل السهل	هل يحب التلميذ العمل المتحدى الصعب ؟	هل يحب التلميذ التمارين و المواد الأسهل ؟
٢- حب الاستطلاع و الاهتمام فى مقابل إرضاء المعلم و الحصول على درجات مرتفعة	هل يعمل التلميذ لتحقيق اهتمامه و حبه استطلاعه ؟	هل يقوم التلميذ بعمله المدرسى لإرضاء المعلم و إحراز درجات ؟
٣- الرغبة فى العمل باستقلال فى مقابل الاعتماد على المعلم للمساعدة	هل يفضل التلميذ أن يعمل و يحل المشكلات المعلم بنفسه ؟	هل يعتمد التلميذ على الإرشاد عند حل المشكلات و التمارين ؟



٤- الحكم المستقل فى هل يشعر التلميذ بأنه هل يعتمد التلميذ على مقابل الاعتماد على حكم قادر على إصدار أحكام رأى المعلم و حكمه على المعلم على ما يعمل ؟ ما يعمل ؟

٥- المحك الداخلى فى هل يعرف التلميذ متى هل يعتمد التلميذ على مقابل المحك الخارجى نجح أو فشل فى التمارين مصادر خارجية للتقويم و الاختبارات؟ ( تعليقات المعلم ، الدرجات ) ؟

و يقاس كل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس بست مفردات ، لقياس التوجه الدافعى لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس .

و قد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على ست عينات من التلاميذ بأربع ولايات أمريكية بلغ إجمالى عددهم ثلاثة آلاف تلميذ تقريبا ، و بذلك تم تعديل عبارات المقياس مرحليا وصولا إلى الصورة المنقحة من المقياس و المكونة من ثلاثين عبارة : ستة لقياس كل بعد من الأبعاد الخمسة . و قد تم التحقق من البنية العاملية للمقياس المنقح ، و المكونة من ستة عوامل مع العينات الستة .

و فى دراسة (عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥) تم تعريب الصورة الأولية للمقياس و استخدامها مع عينة من تلاميذ الصفوف : الرابع ، و الخامس الابتدائى ، و الأول الإعدادى بالتعليم العام و الأزهرى ، و قد تحققت الدراسة

من الصدق العاملي التوكيدي للمقياس ، حيث تم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الخمسة ، و أسفرت نتائج التحليل عن وجود معاملات مسار دالة من الأبعاد الخمسة للمتغير الكامن ، كما تم حساب معامل ثبات المقياس ( ٣٠ ) مفردة باستخدام معامل ألفا وقد بلغت قيمته ( ٠,٧٠٨ ) .

و نظراً لاهتمام الدراسة الحالية بقياس التوجه الدافعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فسوف يقوم الباحث الحالي بوضع عبارات مقياس التوجه الدافعي لتناسب طلاب هذه المرحلة ، مسترشداً بتعريفات الأبعاد و مستعيناً ببعض الأمثلة الواردة في دراسة ( Harter , 1981 ) و كذلك مفردات المقياس المعرب في دراسة ( عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥ ) ، بحيث يتم قياس كل بعد من الأبعاد الخمسة بست عبارات للتوجه الداخلي ، و ست عبارات أخرى للتوجه الخارجي ، وبذلك يتكون المقياس في صورته الأولية من ستين عبارة ، منها ثلاثون لقياس التوجه الداخلي و ثلاثون للخارجي ، كل منها مكون من الأبعاد الخمسة التي حددتها هارتر .

#### مداخل الدراسة Approaches to studying

هناك عدد كبير من الأبحاث تم اشتقاقها من أعمال ( Marton & Saljo , 1976 a,b ) .

حيث كانت البداية في هذا العمل الأساسي البحث في كيفية أداء الطلاب للقراءة ، حيث طلبا من الطلاب قراءة مقال أكاديمي ، و بعد القراءة وجها لهم بعض الأسئلة ، التحليلات الكيفية لوصف الطلاب لطرقهم في القراءة أشارت إلى وجود فروق نوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، كما أشارت نتائج التحليلات إلى أن قدرة الطلاب على إجابة الأسئلة الخاصة بمعنى النص يعتمد

على كيفية أداء الطلاب لمهام القراءة .

وصف مارتون و سالجو للفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب ، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة الذي يتميز بالميل لحفظ حقائق أو أفكار منفصلة و يصاحبه أقل مستوى من مستويات الفهم كنتاج ، و يستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة ، الذي يتميز بالميل إلى تفسير الخلاصة في ضوء الشواهد و ربط الأفكار المطروحة في المقال بالخبرة السابقة ، و الذي يصاحبه أعلى مستوى من مستويات الفهم كنتاج . و قد تأكد هذا التمييز بين مستويي المعالجة و علاقتهما بمستويات الناتج في عدد كبير من الدراسات ( Franson , 1977 ) ، ( Rossum& Schenk , 1984 ) ، ( Svensson , 1977 ) ، ( وليد القفاص ، ٢٠٠١ ، ٢٠٠٤ ) .

أى أن هناك طلابا لديهم اعتقاد تام بأهمية فهم رسالة الكاتب ، بينما آخرون يستبدلون ذلك بالتركيز على الأسئلة المتوقعة في الامتحان ، هذا التمييز الذي تم الكشف عنه من خلال تحليلات كيفية عديدة أدى إلى ظهور مفهوم وصفي له فئتان — مداخل التعلم ( عميق — سطحي ) — فيها يظهر دور عمليات التعلم التي تقود إلى مخرجات تعلم مختلفة كيفيا . ( Entwistle , 2000b )

في المدخل العميق deep approach ، الاهتمام بالمعنى يؤدي إلى تبني عمليات تعلم نشط تشمل ربط الأفكار و النظر للقطاعات و المبادئ من ناحية ، و استخدام الشواهد و اختبار المنطق الخاص بالبرهان في ناحية أخرى ، كما يتضمن تطوير الفهم الشخصي للفرد و التحكم فيه . و في المدخل

السطحي surface approach ، يتركز اهتمام الطالب في محاولة التغلب على المهمة ، التي ترى المقرر كأجزاء غير مرتبطة من المعلومات التي تقود إلى كثير من عمليات التعلم القاصرة جدا ( الحفظ الروتيني ) . ( Entwistle et al., 2000)

كما تم إضافة مدخل ثالث للدراسة إلى المدخلين العميق و السطحي ، أطلق عليه ( Entwistle & Ramsden , 1983 ) المدخل الاستراتيجي strategic approach ، و أطلق عليه ( Biggs , 1987 ) المدخل التحصيلي achieving approach ، حيث أوضحت المقابلات الشخصية مع الطلاب أن الطلاب الاستراتيجيين لديهم تركيزين أساسيين هما المحتوى الأكاديمي و متطلبات نظام القياس و التقويم ، Entwistle et al. ( 2002 ) . بينما التمييز بين المدخلين العميق و السطحي تم اشتقاقه من التحليلات التي تركز على استخلاص معنى النص ، أما المدخل الاستراتيجي و مضاده \_ المدخل اللامبالي ، Tait & Entwistle ( apathetic approach ) 1996 \_ يوضحان كيفية عمل الطلاب في مواقف الدراسة اليومية . لذلك كان من الأفضل وصف المداخل الثلاثة كمداخل للدراسة ( Entwistle , 2000b ) .

و بالرغم من أن البحث في تعلم الطلاب بدأ باستخدام المقابلات الشخصية ، إلا أنها قادت فيما بعد إلى بناء القوائم لقياس المدخل السائد predominant ، إحدى هذه القوائم كان قائمة مداخل الدراسة ( ASI ) إعداد ( Entwistle & Ramsden , 1983 ) و التي قادت حديثا إلى قائمة مداخل ومهارات الدراسة للطلاب ( ASSIST ) إعداد ( Tait , Entwistle & Mccune , 1998 ) .



هذه الأداة تم تطويرها من قائمة مداخل الدراسة ، و شملت مقاييس إضافية ، فعلى سبيل المثال نجد أن تعريف المدخل الاستراتيجي تم توسيعه ليشمل نظرة وراء معرفية metacognition و تنظيم ذاتي self regulation تتمثل في المقياس الفرعي مراقبة الفعاليه monitoring effectiveness ، المدخل السطحي تم تسميته سطحي لا مبالى surface apathetic بعد تضمين مقياس يشير إلى فقدان الغرض lack of purpose لتأكيد عدم فاعلية الدراسة ، كما تم تضمين كل من ربط الأفكار و استخدام الشواهد المعبرين عن أسلوب التعلم ( الكلى و المتسلسل ) اللذين وصفهما (Pask,1976) داخل مكونات المدخل العميق ، مما يؤكد العلاقة بين المدخل العميق و أسلوب التعلم المتنوع versatile style of learning الذى وصفه باسك . ( Entwistle , 2000b )

الجزء الرئيسى من القائمة يتضمن قائمة تقرير ذاتى تسأل الطلاب عن مداخلهم للدراسة . والاستجابات تم تصنيفها فى ثلاثة أبعاد أو مداخل للدراسة . هى العميق ، الاستراتيجي و السطحي اللامبالى . العلاقة بين كل مدخل ومقاييسه الفردية تم التحقق منها ميدانيا على مدى عدة أعوام باستخدام عينات مختلفة ، أشارت إلى التكوين التالى للمداخل الثلاثة :-

- المدخل العميق له المقاييس الفرعية التالية :

\* البحث عن المعنى seeking meaning

\* ربط الأفكار relating ideas

\* استخدام الشواهد use of evidence

\* الاهتمام بالمحتوى interest in content ( دافع )



- المدخل الاستراتيجي له المقاييس الفرعية التالية :

- \* الدراسة المنظمة organized studying
- \* إدارة الوقت time management
- \* التنبيه إلى متطلبات القياس alertness to assessment demands
- \* إحراز درجات مرتفعة achieving high grades (دافع)
- \* مراقبة الفعالية monitoring effectiveness

- المدخل السطحي اللامبالي له المقاييس الفرعية التالية

- \* فقدان الغرض lack of purpose
  - \* فقدان الفهم lack of understanding
  - ( أو التذكر عديم الترابط ) ( unrelated memorizing )
  - \* التقيد بالمحتوى الدراسي syllabus \_ boundness
  - \* الخوف من الفشل fear of failure (دافع)
- ( Webster , 2002 )
- كل من المقاييس الفرعية السابقة يتضمن أربع عبارات ، و تجدر الإشارة إلى استخدام الدراسة الحالية لهذا الجزء ( الخاص بمدخل الدراسة ) من القائمة مع استبعاد المقاييس الفرعية الثلاثة الخاصة بمقياس الدوافع الثلاثة ، ذلك نظرا لاهتمام الدراسة الحالية ببحث العلاقة بين التوجه الدافعي ( داخلي - خارجي ) - كما سيقاس بمقياس التوجه الدافعي - و مداخل الدراسة.

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٦٧) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة

الثانوية بمدرستين من مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنها أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، منهم (١٤٣) طالبا من مدرسة المنشية الثانوية العسكرية و (١٢٤) طالبا بمدرسة بنها الثانوية للبنين، وقد بلغ متوسط أعمار طلاب العينة (٢٠٧) شهرا بواقع (١٧) عاما و ثلاثة شهور و انحراف معياري ثمانية شهور و نصف .

### ادوات الدراسة

اولا : قائمة تصورات الطلاب عن التعلم إعداد Purdie & Hattie 2002

تتكون الأداة في صورتها الأجنبية من (٣٢) مفردة ، تقيس ستة أبعاد ، تمثل التصورات المختلفة عن التعلم ، منها خمس مفردات تقيس التعلم كتجميع للمعلومات ، و تسع مفردات تقيس التعلم كتذكر و استخدام و فهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كواجب ، و ثمان مفردات تقيس التعلم كتغيير شخصي ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، و أربع مفردات تقيس التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، و تكون الاستجابة على كل مفردة منها باختيار أحد البدائل الستة التالية ، أوافق بشدة ٦ درجات ، أوافق ٥ درجات ، أوافق إلى حد ما ٤ درجات ، أرفض إلى حد ما ٣ درجات ، أرفض درجتين ، أرفض بشدة درجة واحدة .

و قام الباحث بتعريب و ثقتين الأداة وفقا للخطوات التالية :

- قام الباحث بترجمة الأداة الى اللغة العربية .

- ثم قام الباحث بعرض الصورة العربية على أحد خبراء الترجمة\* لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى ( الترجمة العكسية ) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الأصلية للأداة و في ضوء ذلك تم تعديل عبارتين من عبارات الصورة العربية للقائمة .

- تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للقائمة و الصورة العربية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها ، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح في الفرقة الثانية ( جيد أو جيد جدا أو ممتاز ) و قد بلغ عددهم ( ٥٠ ) طالباً و طالبة ، و قد تم تطبيق اختبار ( ت ) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية و نظيرتها في الصورة العربية ، و الجدول التالي يوضح نتائج اختبار ( ت ) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة .

جدول (١) نتائج اختبار ( ت ) للفروق بين استجابات الطلاب ( ن = ٥٠ ) على الصورتين الإنجليزية و العربية لقائمة تصورات الطلاب عن التعلم

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	١,٥٣	٩	صفر	١٧	٠,٤٤٤	٢٥	٠,٧٢٤
٢	٠,٨١٤	١٠	صفر	١٨	٠,٤٤٤	٢٦	١,٠٠
٣	٠,٩٠٣	١١	٠,٢٩٩	١٩	٠,٢٧٥	٢٧	٠,٧٢٤

\* يشكر الباحث بخالص الشكر الدكتور / محمد أبو عرب مدرس الأدب الإنجليزي بأداب بنها .

التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
٤	١,٧	١٢	٠,٨١٩	٢٠	١,٧٣	٢٨	٠,٤٦٨
٥	**٣,٤٩	١٣	٠,١٥٥	٢١	١,٥٩	٢٩	٠,٤٢٣
٦	٠,٧٢٤	١٤	٠,٣٤	٢٢	٠,٧٢٤	٣٠	*٢,٣
٧	٠,٦٨٢	١٥	١,٠٠	٢٣	٠,٢٢٧	٣١	٠,٥٥٣
٨	٠,٣٣	١٦	٠,٢٢٧	٢٤	١,٤	٣٢	٠,٥٧٣

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق و جود فرقين دالين إحصائيا ، الأول للمفردة رقم ( ٥ ) المنتمية لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، الثانى للمفردة رقم ( ٣٠ ) المنتمية لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، مما يشير إلى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مع ضرورة حذف المفردتين رقمى ( ٣٠ ، ٥ ) ، مما يؤكد أن الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الأجنبية

#### الدراسة الاستطلاعية للقائمة :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (١٤٢) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، وفيها تم الكشف عن البناء العاملى للقائمة ، و حساب الاتساق الداخلى ، و حساب ثبات الأبعاد و التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العاملى التوكيدي .



## الجزء الثاني (٤)

البناء العاملي للقائمة:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات القائمة ( ٣٠ مفردة بعد حذف المفردتين ) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة ( بجنر كامن واحد فأكثر ) تفسر ( ٩٤,٨٣% ) من التباين الكلي ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٢) مصفوفة البناء العاملي لمفردات قائمة التصورات عن التعلم بعد

التدوير (ن=١٤٢)

قيم الشبوع	العامل الخامس	العامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	
٠,٩٥٩		٠,٨٥٢			٠,٥٢٨-	١
٠,٩٩٢		٠,٧٨٨			٠,٣٤٨-	٢
٠,٩٨١		٠,٤٢٦			٠,٩٣٦-	٣
٠,٨٠٦	٠,٣٠٧	٠,٤٤-	٠,٧٢٥			٤
٠,٩٦٧		٠,٧٨٥		٠,٤٤١-	٠,٨٣٧-	٦
٠,٩٧٢		٠,٥٨١			٠,٨٩٣-	٧
٠,٩٨٤	٠	٠,٤٥٢		٠,٣٧٤-	٠,٩٧-	٨
٠,٩٨٨		٠,٤٤٥		٠,٣٦٨-	٠,٩٧٣-	٩
٠,٩٤٥		٠,٧٧١		٠,٤٢٧-	٠,٨٣٢-	١٠
٠,٨٨		٠,٨٩٣			٠,٤٨٩-	١١
٠,٩٦٣				٠,٥٩٣	٠,٩٣٤	١٢
٠,٩٧٨		٠,٤٦٢-		٠,٧١٧	٠,٩١٥	١٣
٠,٩٨٨			٠,٣١٧-	٠,٨٢٦	٠,٨٥٣	١٤
٠,٩١٤			٠,٩٢٨			١٥
٠,٩٦	٠,٨٧٩					١٦



التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

قيم الشبوع	العمل الخامس	العمل الرابع	العمل الثالث	العمل الثاني	العمل الاول	
٠,٩٥٥		٠,٥٥	٠,٦١١			١٧
٠,٩٧٦				٠,٩٥٥	٠,٥٥٤	١٨
٠,٩٥٤		٠,٣٧٩-		٠,٧٤٥	٠,٨٩١	١٩
٠,٩٨٤		٠,٥٣٣-		٠,٦٧	٠,٩٢٣	٢٠
٠,٩٦٦				٠,٥٩٨	٠,٩٦٩	٢١
٠,٩١٩			٠,٩٣١	٠,٣٠٥-		٢٢
٠,٩٥٣				٠,٧٧٧	٠,٦١٧	٢٣
٠,٩١٢				٠,٩١٨	٠,٥١٨	٢٤
٠,٩٤٥	٠,٣٠٨	٠,٣٩٢-		٠,٨١٦	٠,٨١٧	٢٥
٠,٩٦٥			٠,٩٧٣			٢٦
٠,٩٢٩		٠,٤٤١-	٠,٨٤٤			٢٧
٠,٩٦٧			٠,٩٧٣			٢٨
٠,٩٧٨	٠,٣٨٧			٠,٩٢٨	٠,٣٢٣	٢٩
٠,٩٠٥				٠,٥٠٤	٠,٩٢٧	٣١
٠,٨٥٩			٠,٣٩٤-	٠,٨٨٥	٠,٥١٦	٣٢
	١,٨٨٣	٦,٢٧٥	٦,٠٤٢	٩,١٤٦	١٤,١٢٨	الجذر الكامن
	٤,٤٨	٧,٢٩	١١,٠٦	٢١,٣١	٥٠,٦٨	نسبة التبليين العملية

\* تم استبعاد التشبعات التي تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن التشبعات الدالة للمفردات على

العوامل كانت كما يلي :

العامل الاول : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١١,١٠,٩,٨,٧,٦,٣,٢,١ )  
تشبعات سالبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ،

وست مفردات تنتمي لتصور التعلم كتنكر و استخدام للمعلومات . كما تشبعت عليه المفردات أرقام (١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٢) تشبعت موجبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كفهم للمعلومات ، و سبع مفردات تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، وثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " التصورات الكيفية للتعلم " .

العامل الثاني : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٢ ) تشبعت سالبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتنكر و استخدام للمعلومات و مفردة واحدة ( ٢٢ ) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي . كما تشبعت عليه المفردات أرقام (١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٢) تشبعت موجبة ، و هي نفس المفردات ذات التشبعت الموجبة على العامل الأول و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الكيفية للتعلم " .

العامل الثالث : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ) تشبعت موجبة منها المفردة رقم (٤) تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردتان أرقام ( ١٥ ، ١٧ ) تنتمي لتصور التعلم كواجب ، و المفردة رقم ( ٢٢ ) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، و المفردات الثلاث الأخرى تنتمي لتصور التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١٤ ، ٣٢ ) تشبعت سالبة ، و هما منتميتان إلى تصور التعلم كتجميع للمعلومات و تصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الخيرية ( القائمة على الخبرة ) للتعلم " .

العامل الرابع : و قد تشبعت عليه المفردات ارقام ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧ ) ،

تشبعت موجبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و ست مفردات تنتمي لتصور التعلم كواجب ، كما تشبعت المفردات أرقام ( ٤ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٢٧ ) تشبعت سالبة منها المفردة رقم ( ٤ ) تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردة رقم ( ١٣ ) تنتمي لتصور التعلم كفهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات ( ١٩ ، ٢٠ ، ٢٥ ) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، و المفردة رقم ( ٢٧ ) تنتمي لتصور التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " التصورات الكمية للتعلم " العامل الخامس : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٤ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٢٩ ) تشبعت موجبة منها المفردات أرقام ( ٤ ، ٢٥ ، ٢٩ ) لها تشبعت موجبة أعلى على عوامل أخرى و المفردة رقم ( ١٦ ) متشعبة على هذا العامل فقط . لذلك يصعب تسمية هذا العامل .

و من العرض السابق يتضح أن التحليل العاملى لمفردات القائمة أسفر عن ظهور ثلاثة أبعاد متميزة للقائمة كما يلي :-

التصورات الكمية للتعلم : و تقيس المفردات ارقام ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ )

النصورات الكيفية للتعلم : و تقيسة المفردات ارقام (١٣، ١٢، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٢)

النصورات الخبرية ( القائمة على الخبرة ) للتعلم : و تقيسه المفردات ارقام ( ٤، ١٥، ١٧، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨ )

و بذلك قد تم استبعاد المفردة رقم (١٦) من الأبعاد الثلاثة نظراً لعدم تشبعها مع أى منهم ، و أصبح عدد مفردات القائمة (٢٩) مفردة ، و فى الجزء التالى سوف يتم حساب الاتساق الداخلى لمفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة المقترحة ، و يمكن النظر إلى قيم شيوع المفردات بوصفها معاملات ثبات لهذه المفردات ، حيث إن الشيع يعثل مجموع مربعات تشبعات المفردة على جميع العوامل المستخلصة فى المصفوفة العاملية .

الاتساق الداخلى :-

تم حساب معامل الارتباط المصحح بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكلية للبعد ( بدون هذه المفردة ) الذى تنتمى إليه المفردة ، و الجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط ودالاتها .

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد قائمة تصورات الطلاب عن التظم و الدرجة الكلية للبعد ( ن = ١٤٢ )

التصورات الكمية		التصورات الفكرية		التصورات الخبرية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦	١٢	٠,٨٦	٤	٠,٧١
٢	٠,٩٧	١٣	٠,٩٥	١٥	٠,٨٨
٣	٠,٩	١٤	٠,٩٩	١٧	٠,٠٣
٦	٠,٩٤	١٨	٠,٨٢	٢٢	٠,٩
٧	٠,٩٤	١٩	٠,٩٥	٢٦	٠,٩٢
٨	٠,٩١	٢٠	٠,٩٣	٢٧	٠,٨٧
٩	٠,٩١	٢١	٠,٨٨	٢٨	٠,٩٥
١٠	٠,٩٣	٢٣	٠,٧١		
١١	٠,٧٤	٢٤	٠,٧٨		
		٢٥	٠,٩٥		
		٢٩	٠,٦٧		
		٣١	٠,٧٧		
		٣٢	٠,٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوة (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للقائمة ، ذلك فيما عدا المفردة رقم (١٧) و التي بلغت قيمة معامل ارتباطها ببعد التصورات الخبرية (٠,٠٣) لذلك يجب استبعادها من القائمة ، و بذلك يصبح عدد مفردات القائمة (٢٨) مفردة .

ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات الأبعاد الثلاثة ، و قد بلغت



قيم معاملات الثبات ما يلي :

التصورات الكمية = ٠,٩٥٨

التصورات الكيفية = ٠,٩٦١

التصورات الخبرية = ٠,٩٤٨

و هي جميعا قيم مرتفعة جدا .

الصدق العاملي للقائمة :

للتحقق من الصدق العاملي للقائمة تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي ، باستخدام برنامج ( lisrel 8.71 ) قام الباحث بتحديد مكونات أبعاد القائمة على النحو التالي

- التصورات الكمية للتعليم ( quan ) و تتضمن

التعليم كتجميع للمعلومات (A) و تشمل المفردات أرقام ( ١ ، ٢ ، ٣ )

التعلم كتذكر و استخدام للمعلومات (B) و تشمل المفردات أرقام ( ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ )

-التصورات الكيفية للتعليم (Qual) و تتضمن

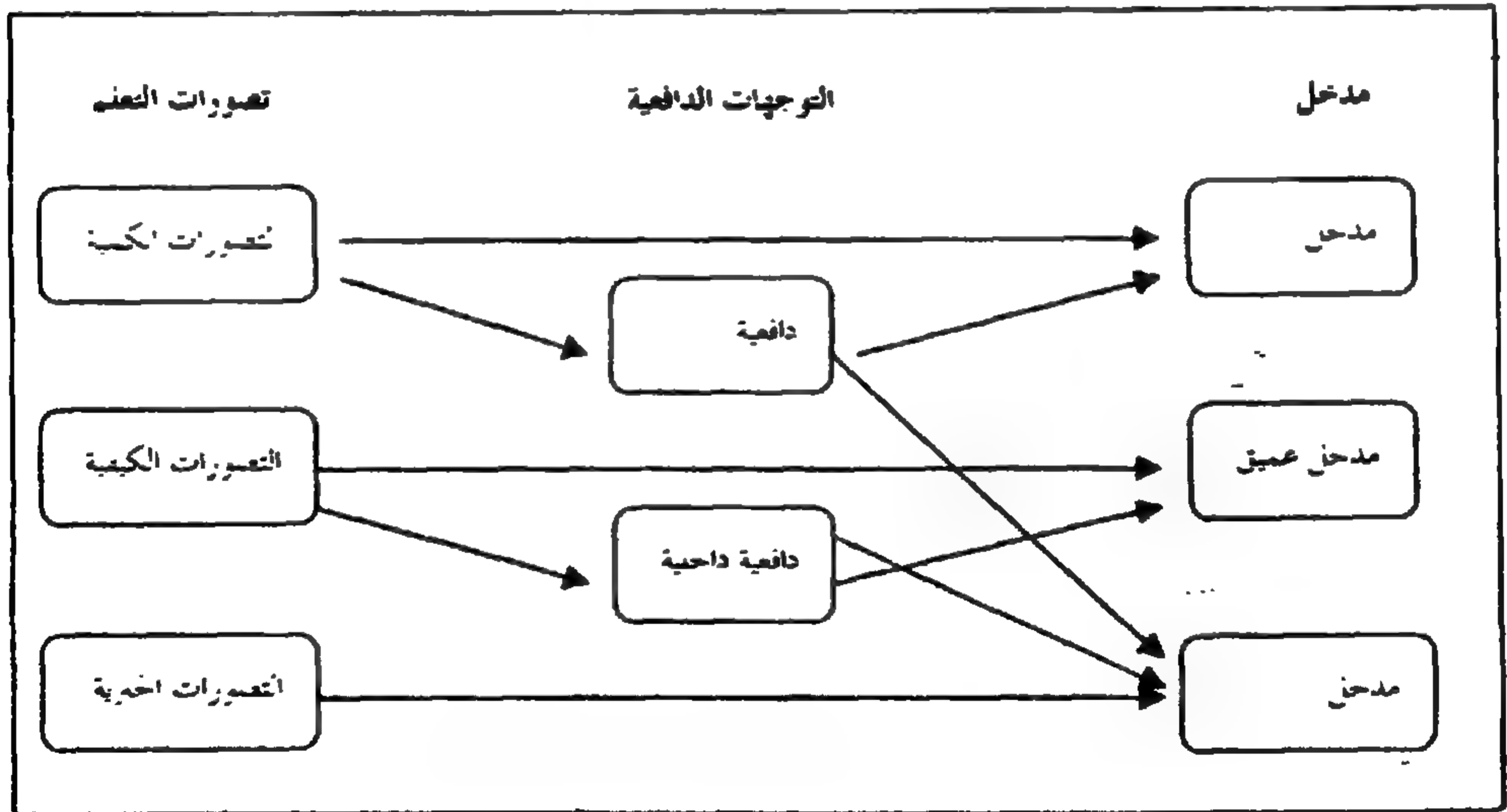
التعلم كفهم للمعلومات (C) و تشمل المفردات أرقام ( ١٢ ، ١٣ ، ١٤ )

التعلم كتغير شخصي (D) و تشمل المفردات أرقام ( ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ )

التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية (E) و تشمل المفردات أرقام ( ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢ )

- التصورات الخيرية للتعليم (EXP) وتتضمن مفردات موزعة على ثلاثة أبعاد بالقائمة الأجنبية (F) = وتشمل المفردات أرقام (٢٢، ١٥، ٤) التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان (G) = وتشمل المفردات أرقام (٢٨، ٢٧، ٢٦) هذا التحديد تم في ضوء الأبعاد الستة الأساسية ، التي تكونت منها القائمة في صورتها الأجنبية .

و قد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض ، و الذي أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج التالي ، و الذي أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التي تم تحديدها على العوامل الثلاثة المفترضة



شكل ( ١ ) النموذج السببي المقترح

## المفاهيم الأساسية للدراسة :

### تصورات التعلم Conceptions of Learning

منذ عدة عقود ، و البحث فى تصورات الطلاب عن التعلم يشير إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطريقتين مختلفتين . ثم قام ( Saljo ) ( 1979 ) بتطوير إطار يقدم تصورات الطلاب عن التعلم فى خمسة مستويات مرتبة هرمياً هى

- \* زيادة المعلومات increase of knowledge .
  - \* تذكر و إعادة إنتاج memoring and reproducing .
  - \* اكتساب الحقائق و الإجراءات acquisition of facts , procedures التى يمكن استخدامها فى التطبيق .
  - \* تجريد المعنى ( الفهم ) ( abstraction of meaning ( understanding ) .
  - \* عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع .
- و قد تم استخلاص هذه الطرق الخمسة المنفصلة للنظر للتعلم من خلال طرح سؤالين مفتوحين النهاية عن التعلم هما ( ماذا تعنى فعلياً بالتعلم ؟ كيف تتعلم عادة ؟ ) .

و قد طور ( Marton et al.,1993 ) الإطار السابق باستبدال المستوى الخامس برؤية الأشياء بطريقة مختلفة ، و إضافة مستوى سادس يعتبر امتداداً للمستوى الخامس هو التغير الشخصى personal change ، و ذلك مع الاحتفاظ بالمستويات الأربعة الأولى كما هى .

و اختصاراً للمفاهيم قام ( Rossum & Schenk , 1984 ) بتجميع مستويات سالجو الخمسة فى فئتين هما : إعادة الإنتاج و يضم

المستويات الأولى و الثانية و الثالث . البناء و يضم المستويات الرابع والخامس . أما ( Biggs , 1994 ) فقد تبنى نفس التصنيف للمستويات الستة مطلقاً على الفئتين التصور الكمي للتعلم و التصور الكيفي للتعلم ، حيث ترى النظرة الكمية للتعلم أن التعلم عبارة عن اكتساب و تكديس المحتوى ؛ لذلك كلما تزايد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة ، أما النظرة الكيفية للتعلم فتري أن التعلم يركز على الفهم و المعنى ، المستويات : الأولى و الثانية و الثالث يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكمية ، و المستويات : الرابع و الخامس و السادس يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكيفية .

و قد قام ( Purdie & Hattie , 1997 ) بتطوير مقياس لقياس تصورات الطلاب عن التعلم ، أضافوا فيه تصوراً قائماً على الخبرة experiential perspective إلى كل من التصورات الكمية و الكيفية ، هذا التصور يرى أن التعلم ينتج عن الخبرات اليومية .

و قد مر تطوير هذا المقياس بعدد من المراحل ، بدأت بمحاولة (Purdie,et.al,1996) استطلاع تصورات التعلم لدى الطلاب اليابانيين و الاستراليين ، و في ضوء نتائج تحليل استجابات الطلاب المنطوقة و المكتوبة تم تحديد تسع فئات لتصورات التعلم ، هي

- أ- زيادة معلومات الفرد increasing one's knowledge
- ب- تذكر و إعادة إنتاج المعلومات memorizing and reproducing information
- ج- استخدام المعلومات كوسائل لغايات using information as a means to an end
- د- الفهم understanding

هـ- رؤية الشئ بطريقة مختلفة seeing something in a different way

و- تحقيق الشخصية personl fulfillment

ز- واجب aduty

ح- عملية ليست مرتبطة بزمان أو سياق a process not bound by time  
or context

ت- تنمية الكفايات الاجتماعية developing social competence

ثم قام بوردي و آخران بصياغة أكثر من عشر مفردات لكل فئة من فئات التصورات التسع ، و بذلك تكونت الأداة الناتجة من (١١٢) مفردة ، و بعد تطبيق الأداة على (٢٥٠) طالب ثانوى بمدينة استراليا، واخضاع الاستجابات للتحليل العاملى ، تم الإبقاء على خمس مفردات لكل فئة ، و بذلك أصبحت الأداة مكونة من (٤٥) مفردة .

ثم طبق المقياس المكون من (٤٥) مفردة على (٣٣٠) طالبة ثانوى فى استراليا ، تحليل استجاباتهم عاملياً أسفر عن أداة مكونة من (٣٢) مفردة ، و للتحقق من صدق هذا النموذج عن تصورات التعلم تم تطبيق الأداة (٣٢) مفردة على (٣٥٦) طالبة ثانوى فى استراليا ، و باستخدام التحليل العاملى التوكيدى تم التوصل إلى ستة عوامل ، لا تتمتع فقط بمؤشرات جيدة للملاءمة الإحصائية ، لكنها أيضاً قابلية للتفسير النظرى ، أى أن النموذج المشتق كان له معنى مفاهيمى و محقق للملاءمة الجيدة لبيانات العوامل الستة المشتقة من المفردات (٣٢) .

العوامل الستة المستنتجة تم تحديدها و تفسيرها كما يلى :-

العامل الأول : مكون من خمس مفردات تمثل تصور التعلم كتجميع

للمعلومات Gaining information



العامل الثاني : مكون من تسع مفردات تمثل تصور التعلم كتنكر و استخدام و فهم المعلومات

العامل الثالث : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور التعلم كواجب

العامل الرابع : مكون من ثماني مفردات تمثل تصور التعلم كتغير شخصي

العامل الخامس : مكون من ثلاث مفردات تمثل تصور التعلم كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان

العامل السادس : مكون من أربع مفردات تمثل تصور التعلم كنمو للكفاية الاجتماعية .

هذه المفردات (٣٢) تمثل قائمة تصورات التعلم Conceptions of Learning Inventory مكونة من ستة أبعاد فرعية يمثل كل منها أحد العوامل الستة السابق ذكرها .

و قد تم التحقق من ثبات البناء العاملى للقائمة عبر ثقافات مختلفة فى دراسة تالية على عينات من طلاب استراليا و ماليزيا و أمريكا ، هؤلاء الطلاب ينتمون الى مراحل دراسية مختلفة ( ابتدائى - ثانوى ) و قد أشارت النتائج إلى ظهور نتائج مشابهة لتلك المستمدة من العينتين الاستراليتين السابق الإشارة لهما ( Purdie & Hattie , 2002 ) .

و تجدر الإشارة إلى أنه فى دراسة ( Dart et al , 2000 ) تم استخدام قائمة تصورات التعلم ذات الـ (٤٥) مفردة من إعداد (Purdie & Hattie, 1997) ، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تجميع المفردات التى تمثل التصورات الكيفية و الكمية و الخبرية للتعلم كالتالى :

مفردات التصور الكيفي من أبعاد الفهم ، رؤية الشئ بطريقة مختلفة ، تحقيق الشخصية ، و تنمية الكفايات الاجتماعية . مفردات التصور الكمي من أبعاد زيادة معلومات الفرد و تذكر و إعادة إنتاج المعلومات . و تم سحب مفردات التصور الخبري من أبعاد التعلم عملية ليست مرتبطة بزمان أو مكان واستخدام المعلومات كوسائل لغايات .

و سوف تتبنى الدراسة الحالية ذلك النهج التجميعي للأبعاد الستة المكونة لقائمة تصورات التعلم ذات الـ (٣٢) مفردة ، و التي توصل لها (Purdie & Hattie, 2002) ، على أن يتم تجميع المفردات في ضوء كل من المؤشرات الإحصائية و المعنى المفاهيمي ، كما سيتضح عند عرض أدوات الدراسة .

#### التوجه الدافعي Motivational orientation

تغيرت الرؤى حول الدافعية ، حيث تراوحت من اشتقاق النظريات إلى التفسيرات الاجتماعية المعرفية ، ففي عام ١٩٥٩ اقترح وايت White أن الرؤى المشتقة كانت غير ملائمة في تفسير الحاجات الداخلية للاستكشاف exploration ، البحث عن الكفاءة competence seeking و محاولات الاتقان ، تلك الحاجات التي تشكل أسس الرؤى المعاصرة للدافعية ، على الأقل في السياق التربوي . (in Biddles & Brooke , 1992) و تميز نظرية التحديد الذاتي self – determination theory بين أنماط مختلفة من الدافعية تأسست على الأسباب و الأهداف المختلفة التي تستهض عمل ما ، و كان التمييز الأساسي بين الدافعية الداخلية intrinsic motivation ، التي تعني عمل أشياء ؛ لأنها مهمة و ممتعة ، و الدافعية

الخارجية Extrinsic motivation تعنى فعل أشياء ؛ لأنها تقود إلى مخرجات ممكن مكافأتها. ( Ryan & Deci , 2000 )  
و يعرف ( White 1959 ) الدافعية الداخلية بأنها أداء فعل ما ؛ لأن له إشباعاً أصيلاً inherent satisfaction ، فحينما يدفع شخص ما داخلياً يتحرك لفعل ما يسبب المتعة أو التحدى فضلاً عن الضغوط أو المكافآت الخارجية ، ظاهرة الدافعية الداخلية تم الكشف عنها من خلال الدراسات التجريبية للسلوك الحيوانى ، حيث تم اكتشاف أن حيوانات عديدة تتدمج فى الاستقصاء ، اللعب ، و حب الاستطلاع فى غياب التعزيز أو المكافاة .

و يقترح نموذج ( white ,1959 ) للدافعية الفعالة effectance motivation بناء جديد للدافعية يدفع المؤسسة لتشجيع محاولات الإتيان ، مفترضاً أن إشباع هذا الدافع الداخلى ينتج بهجة متأصلة inherent pleasure . ( in Harter , 1981 )

لذلك فى حالة التعلم الإنسانى ، بالرغم من أن الدافعية الداخلية ليست الشكل الوحيد للدافعية ، إلا أنها شكل مهم ، هذه الدافعية الطبيعية تبدو كعنصر حرج فى النمو المعرفى ، الاجتماعى ، البدنى ؛ لأن العمل داخل الاهتمامات المتأصلة للفرد تنمى المعرفة و المهارات .

( Ryan & Deci , 2000 )

على ذلك قامت هارتر و زملاؤها بتطوير عمل وايت عن طريق صياغة نظرية لدافعية الكفاءة لها أساس نمائى ؛ ( Harter , 1978 )  
( Harter & Connell, 1984 ) . تقترح هذه النظرية أن الأطفال

يبحثون عن مشاعر الكفاءة ، و أن البهجة و السعادة الداخلية تنتج من المحاولات الناجحة للإتقان ، حب الاستطلاع curiosity ، التحدي و اللعب .

( Biddle & Brooke , 1992 )

و في ضوء هذه الافتراضات أعدت (Harter, 1980) ، مقياس التوجه الدافعي الداخلي في مقابل الخارجي ، يتكون من خمسة مقاييس فرعية هي : التحدي ، حب الاستطلاع ، الاستقلال ، الحكم و المحك . المكونات التحدي ، حسب الاستطلاع و الإتقان تبدو كحاجات wants ، ورغبات likes وتفضيلات preferences دافعية ، بينما الحكم و المحك يمثلان انعكاساً للبناء المعلوماتي المعرفي للطفل . هاتان الفئتان أطلقت عليهما فيما بعد دافعية الإتقان الداخلية intrinsic mastery motivation

و الحكم الذاتي المستقل autonomous judgment . ( Harter & Connell , 1984 )

و تتميز الأبعاد الخمسة للدافعية بأن لكل منها وعائين للمفردات ؛ أحدهما داخلي و الآخر خارجي ، على النحو التالي :-

الأبعاد الفرعية	وعاء داخلي	وعاء خارجي
١- تفضيل التحدي في	هل يحب التلميذ العمل	هل يحب التلميذ التمارين
مقابل تفضيل العمل السهل	المتحدى الصعب ؟	و المواد الأسهل ؟
٢- حب الاستطلاع و	هل يعمل التلميذ لتحقيق	هل يقوم التلميذ بعمله
الاهتمام في مقابل إرضاء	اهتمامه و حب استطلاع	المدرسي لإرضاء المعلم و
المعلم و الحصول على	؟	إحراز درجات ؟
درجات مرتفعة		

٣- الرغبة في العمل هل يفضل التلميذ أن يعمل هل يعتمد التلميذ على باستقلال في مقابل و يحل المشكلات بنفسه ؟ المعلم للمعاونة و الإرشاد الاعتماد على المعلم عند حل المشكلات و للمساعدة التمارين ؟

٤- الحكم المستقل في هل يشعر التلميذ بأنه قادر هل يعتمد التلميذ على رأى مقابل الاعتماد على حكم على إصدار أحكام على ما المعلم و حكمه على ما المعلم يعمل ؟ يعمل ؟

٥- المحك الداخلي في هل يعرف التلميذ متى نجح هل يعتمد التلميذ على مقابل المحك الخارجي أو فشل في التمارين و مصادر خارجية للتقويم (تعليقات المعلم ، الاختبارات؟ الدرجات؟

و يقاس كل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس بست مفردات ، لقياس التوجه الدافعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس .

و قد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على ست عينات من التلاميذ بأربع ولايات أمريكية بلغ إجمالي عددهم ثلاثة آلاف تلميذ تقريبا ، وبذلك تم تعديل عبارات المقياس مرحليا وصولا إلى الصورة المنقحة من المقياس و المكونة من ثلاثين عبارة : ستة لقياس كل بعد من الأبعاد الخمسة . و قد تم التحقق من البنية العاملية للمقياس المنقح ، و المكونة من ستة عوامل مع العينات الستة .

و في دراسة (عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥) تم تعريب الصورة الأولية



للمقياس و استخدامها مع عينة من تلاميذ الصفوف : الرابع ، و الخامس الابتدائي ، و الأول الإعدادي بالتعليم العام و الأزهرى ، و قد تحققت الدراسة من الصدق العاظمى التوكيدى للمقياس ، حيث تم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الخمسة ، و أسفرت نتائج التحليل عن وجود معاملات مسار دالة من الأبعاد الخمسة للمتغير الكامن ، كما تم حساب معامل ثبات المقياس ( ٣٠ ) مفردة باستخدام معامل ألفا وقد بلغت قيمته ( ٠,٧٠٨ ) .

و نظراً لاهتمام الدراسة الحالية بقياس التوجه الدافعى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فسوف يقوم الباحث الحالى بوضع عبارات مقياس التوجه الدافعى لتناسب طلاب هذه المرحلة ، مسترشداً بتعريفات الأبعاد و مستعيناً ببعض الأمثلة الواردة فى دراسة ( Harter , 1981 ) و كذلك مفردات المقياس المعرب فى دراسة ( عبد الدايم سكران ، ١٩٩٥ ) ، بحيث يتم قياس كل بعد من الأبعاد الخمسة بست عبارات للتوجه الداخلى ، و ست عبارات أخرى للتوجه الخارجى ، وبذلك يتكون المقياس فى صورته الأولية من ستين عبارة ، منها ثلاثون لقياس التوجه الداخلى و ثلاثون للخارجى ، كل منها مكون من الأبعاد الخمسة التى حددتها هارتر .

### مداخل الدراسة Approaches to studying

هناك عدد كبير من الأبحاث تم اشتقاقها من أعمال ( Marton & Saljo , 1976 a,b ) حيث كانت البداية فى هذا العمل الأساسى البحث فى كيفية أداء الطلاب للقراءة ، حيث طلبا من الطلاب قراءة مقال أكاديمى ، وبعد القراءة وجها لهم بعض الأسئلة ، التحليلات الكيفية لوصف الطلاب لطرقهم فى القراءة أشارت إلى وجود فروق نوعية فى كيفية تناول الطلاب

لمهام التعلم ، كما أشارت نتائج التحليلات إلى أن قدرة الطلاب على إجابة الأسئلة الخاصة بمعنى النص يعتمد على كيفية أداء الطلاب لمهام القراءة .

وصف مارتون و سالجو للفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادي القطب ، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة الذي يتميز بالميل لحفظ حقائق أو أفكار منفصلة و يصاحبه أقل مستوى من مستويات الفهم كنتاج ، و يستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة ، الذي يتميز بالميل إلى تفسير الخلاصة في ضوء الشواهد و ربط الأفكار المطروحة في المقال بالخبرة السابقة ، و الذي يصاحبه أعلى مستوى من مستويات الفهم كنتاج . و قد تأكد هذا التمييز بين مستويي المعالجة و علاقتهما بمستويات الناتج في عدد كبير من الدراسات ( Franson , 1977 ) ، ( Rossum& Schenk , 1984 ) ، ( Svensson , 1977 ) ، ( وليد القفاص ، ٢٠٠١ ، ٢٠٠٤ ) .

أي أن هناك طلاباً لديهم اعتقاد تام بأهمية فهم رسالة الكاتب ، بينما آخرون يستبدلون ذلك بالتركيز على الأسئلة المتوقعة في الامتحان ، هذا التمييز الذي تم الكشف عنه من خلال تحليلات كيفية عديدة أدى إلى ظهور مفهوم وصفي له فئتان — مداخل التعلم ( عميق — سطحي ) — فيها يظهر دور عمليات التعلم التي تقود إلى مخرجات تعلم مختلفة كيفياً . ( Entwistle , 2000b )

في المدخل العميق deep approach ، الاهتمام بالمعنى يؤدي إلى تبني عمليات تعلم نشط تشمل ربط الأفكار و النظر للقطاعات و المبادئ من ناحية ، و استخدام الشواهد و اختبار المنطق الخاص بالبرهان في ناحية أخرى،

كما يتضمن تطوير الفهم الشخصي للفرد و التحكم فيه . و في المدخل السطحي surface approach ، يتركز اهتمام الطالب في محاولة التغلب على المهمة، التي ترى المقرر كأجزاء غير مرتبطة من المعلومات التي تقود إلى كثير من عمليات التعلم القاصرة جدا ( الحفظ الروتيني ) . ( Entwistle et al., 2000 )

كما تم إضافة مدخل ثالث للدراسة إلى المدخلين العميق والسطحي ، أطلق عليه ( Entwistle & Ramsden , 1983 ) المدخل الاستراتيجي strategic approach ، و أطلق عليه ( Biggs , 1987 ) المدخل التحصيلي achieving approach ، حيث أوضحت المقابلات الشخصية مع الطلاب أن الطلاب الاستراتيجيين لديهم تركيزين أساسيين هما المحتوى الأكاديمي و متطلبات نظام القياس و التقويم ، ( Entwistle et al. , 2002 ) . بينما التمييز بين المدخلين العميق و السطحي تم اشتقاقه من التحليلات التي تركز على استخلاص معنى النص ، أما المدخل الاستراتيجي و مضاده \_ المدخل اللامبالي ( Tait & Entwistle , 1996 ) apathetic approach – يوضحان كيفية عمل الطلاب في مواقف الدراسة اليومية . لذلك كان من الأفضل وصف المداخل الثلاثة كمداخل للدراسة ( Entwistle , 2000b ) .

و بالرغم من أن البحث في تعلم الطلاب بدأ باستخدام المقابلات الشخصية ، إلا أنها قادت فيما بعد إلى بناء القوائم لقياس المدخل السائد predominant ، إحدى هذه القوائم كان قائمة مداخل الدراسة ( ASI ) إعداد ( Entwistle & Ramsden , 1983 ) و التي قادت حديثا إلى قائمة

مداخل ومهارات الدراسة للطلاب ( ASSIST ) إعداد ( Tait , Entwistle & Mccune , 1998 ) .

هذه الأداة تم تطويرها من قائمة مداخل الدراسة ، و شملت مقاييس إضافية ، فعلى سبيل المثال نجد أن تعريف المدخل الاستراتيجي تم توسيعه ليشمل نظرة وراء معرفية metacognition و تنظيم ذاتي self regulation تتمثل في المقياس الفرعي مراقبة الفعاليه monitoring effectiveness ، المدخل السطحي تم تسميته سطحي لا مبالى surface apathetic بعد تضمين مقياس يشير إلى فقدان الغرض lack of purpose لتأكيد عدم فاعلية الدراسة ، كما تم تضمين كل من ربط الأفكار واستخدام الشواهد المعبرين عن أسلوب التعلم ( الكلى و المتسلسل ) اللذين وصفهما (Pask,1976) داخل مكونات المدخل العميق ، مما يؤكد العلاقة بين المدخل العميق و أسلوب التعلم المتنوع versatile style of learning الذى وصفه باسك . ( Entwistle , 2000b )

الجزء الرئيسى من القائمة يتضمن قائمة تقرير ذاتى تسأل الطلاب عن مداخلهم للدراسة . والاستجابات تم تصنيفها فى ثلاثة أبعاد أو مداخل للدراسة ، هى العميق ، الاستراتيجي و السطحي اللامبالى . العلاقة بين كل مدخل و مقياسه الفرعية تم التحقق منها ميدانيا على مدى عدة أعوام باستخدام عينات مختلفة ، أشارت إلى التكوين التالى للمداخل الثلاثة :-

- المدخل العميق له المقاييس الفرعية التالية :

\* البحث عن المعنى seeking meaning

\* ربط الأفكار relating ideas



\* استخدام الشواهد use of evidence

\* الاهتمام بالمحتوى interest in content (دافع)

- المدخل الاستراتيجي له المقاييس الفرعية التالية :

\* الدراسة المنظمة organized studying

\* إدارة الوقت time management

\* التنبه إلى متطلبات القياس alertness to assessment demands

\* إحراز درجات مرتفعة achieving high grades (دافع)

\* مراقبة الفعالية monitoring effectiveness

- المدخل السطحي اللامبالي له المقاييس الفرعية التالية

\* فقدان الغرض lack of purpose

\* فقدان الفهم lack of understanding

( أو التذكر عديم الترابط ) ( unrelated memorizing )

\* التقيد بالمحتوى الدراسي syllabus \_ boundness

\* الخوف من الفشل fear of failure (دافع)

( Webster , 2002 )

كل من المقاييس الفرعية السابقة يتضمن أربع عبارات ، و تجدر الإشارة إلى استخدام الدراسة الحالية لهذا الجزء ( الخاص بمدخل الدراسة ) من القائمة مع استبعاد المقاييس الفرعية الثلاثة الخاصة بمقياس الدوافع الثلاثة ، ذلك نظرا لاهتمام الدراسة الحالية ببحث العلاقة بين التوجه الدافعي ( داخلي - خارجي ) - كما سيقاس بمقياس التوجه الدافعي - و مداخل الدراسة.



## عينه الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٦٧) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرستين من مدارس التعليم الثانوى بمدينة بنها أثناء الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥، منهم (١٤٣) طالبا من مدرسة المنشية الثانوية العسكرية و (١٢٤) طالبا بمدرسة بنها الثانوية للبنين ، وقد بلغ متوسط أعمار طلاب العينة (٢٠٧) شهرا بواقع (١٧) عاما و ثلاثة شهور و انحراف معيارى ثمانية شهور و نصف .

## ادوات الدراسة

اولا : قائمة تصورات الطلاب عن التعلم إعداد Purdie & Hattie 2002

تتكون الأداة فى صورتها الأجنبية من (٣٢) مفردة ، تقيس ستة أبعاد، تمثل التصورات المختلفة عن التعلم ، منها خمس مفردات تقيس التعلم كتجميع للمعلومات ، و تسع مفردات تقيس التعلم كتذكر و استخدام و فهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كواجب ، و ثمان مفردات تقيس التعلم كتغير شخصى ، و ثلاث مفردات تقيس التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان، و أربع مفردات تقيس التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، و تكون الاستجابة على كل مفردة منها باختيار أحد البدائل الستة التالية ، أوافق بشدة ٦ درجات ، أوافق ٥ درجات ، أوافق إلى حد ما ٤ درجات ، أرفض إلى حد ما ٣ درجات، أرفض درجتين ، أرفض بشدة درجة واحدة .

و قام الباحث بتعريب و تقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

- قام الباحث بترجمة الأداة الى اللغة العربية .

- ثم قام الباحث بعرض الصورة العربية على أحد خبراء الترجمة \* لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى ( الترجمة العكسية ) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الأصلية للأداة و في ضوء ذلك تم تعديل عبارتين من عبارات الصورة العربية للقائمة .

- تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للقائمة و الصورة العربية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها ، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح في الفرقة الثانية ( جيد أو جيد جدا أو ممتاز ) و قد بلغ عددهم ( ٥٠ ) طالباً و طالبة ، و قد تم تطبيق اختبار ( ت ) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية و نظيرتها في الصورة العربية ، و الجدول التالي يوضح نتائج اختبار ( ت ) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة .

جدول (١) نتائج اختبار ( ت ) للفروق بين استجابات الطلاب ( ن = ٥٠ ) على الصورتين الإنجليزية و العربية لقائمة تصورات الطلاب عن التعلم

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	١,٥٣	٩	صفر	١٧	٠,٤٤٤	٢٥	٠,٧٢٤
٢	٠,٨١٤	١٠	صفر	١٨	٠,٤٤٤	٢٦	١,٠٠
٣	٠,٩٠٣	١١	٠,٢٩٩	١٩	٠,٢٧٥	٢٧	٠,٧٢٤

\* يتقدم الباحث بخالص الشكر للدكتور / محمد أبو عرب مدرس الأدب الإنجليزي بأداب بنها .

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
٤	١,٧	١٢	٠,٨١٩	٢٠	١,٧٣	٢٨	٠,٤٦٨
٥	**٣,٤٩	١٣	٠,١٥٥	٢١	١,٥٩	٢٩	٠,٤٢٣
٦	٠,٧٢٤	١٤	٠,٣٤	٢٢	٠,٧٢٤	٣٠	*٢,٣
٧	٠,٦٨٢	١٥	١,٠٠	٢٣	٠,٢٢٧	٣١	٠,٥٥٣
٨	٠,٣٣	١٦	٠,٢٢٧	٢٤	١,٤	٣٢	٠,٥٧٣

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق و جود فرقين دالين إحصائيا ، الأول للمفردة رقم ( ٥ ) المنتمية لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، الثاني للمفردة رقم ( ٣٠ ) المنتمية لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية ، مما يشير إلى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مع ضرورة حذف المفردتين رقمي ( ٥ ، ٣٠ ) ، مما يؤكد أن الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الأجنبية

### الدراسة الاستطلاعية للقائمة :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (١٤٢) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، وفيها تم الكشف عن البناء العامل للقائمة ، و حساب الاتساق الداخلي ، و حساب ثبات الأبعاد و التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العامل التوكيدي .

## البناء العاملي للقائمة:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات القائمة ( ٣٠ مفردة بعد حذف المفردتين ) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة ( بجذر كامن واحد فأكثر ) تفسر ( ٩٤,٨٣% ) من التباين الكلي ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٢) مصفوفة البناء العاملي لمفردات قائمة التصورات عن التعلم بعد

التدوير (ن=١٤٢)

العمل الاول	العمل الثاني	العمل الثالث	العمل الرابع	العمل الخامس	قيم للشروع
٠,٥٢٨-			٠,٨٥٢		٠,٩٥٩
٠,٣٤٨-			٠,٧٨٨		٠,٩٩٢
٠,٩٣٦-			٠,٤٢٦		٠,٩٨١
		٠,٧٢٥	٠,٤٤-	٠,٣٠٧	٠,٨٠٦
٠,٨٣٧-	٠,٤٤١-		٠,٧٨٥		٠,٩٦٧
٠,٨٩٣-			٠,٥٨١		٠,٩٧٢
٠,٩٧-	٠,٣٧٤-		٠,٤٥٢		٠,٩٨٤
٠,٩٧٣-	٠,٣٦٨-		٠,٤٤٥		٠,٩٨٨
٠,٨٣٢-	٠,٤٢٧-		٠,٧٧١		٠,٩٤٥
٠,٤٨٩-			٠,٨٩٣		٠,٨٨
٠,٩٣٤	٠,٥٩٣				٠,٩٦٣
٠,٩١٥	٠,٧١٧		٠,٤٦٢-		٠,٩٧٨
٠,٨٥٣	٠,٨٢٦	٠,٣١٧-			٠,٩٨٨
		٠,٩٢٨			٠,٩١٤
				٠,٨٧٩	٠,٩٦



التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

قيم الشبوع	العامل الخامس	العامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الاول	
٠,٩٥٥		٠,٥٥	٠,٦١١			١٧
٠,٩٧٦				٠,٩٥٥	٠,٥٥٤	١٨
٠,٩٥٤		٠,٣٧٩-		٠,٧٤٥	٠,٨٩١	١٩
٠,٩٨٤		٠,٥٣٣-		٠,٦٧	٠,٩٢٣	٢٠
٠,٩٦٦				٠,٥٩٨	٠,٩٦٩	٢١
٠,٩١٩			٠,٩٣١	٠,٣٠٥-		٢٢
٠,٩٥٣				٠,٧٧٧	٠,٦١٧	٢٣
٠,٩١٢				٠,٩١٨	٠,٥١٨	٢٤
٠,٩٤٥	٠,٣٠٨	٠,٣٩٢-		٠,٨١٦	٠,٨١٧	٢٥
٠,٩٦٥			٠,٩٧٣			٢٦
٠,٩٢٩		٠,٤٤١-	٠,٨٤٤			٢٧
٠,٩٦٧			٠,٩٧٣			٢٨
٠,٩٧٨	٠,٣٨٧			٠,٩٢٨	٠,٣٢٣	٢٩
٠,٩٠٥				٠,٥٠٤	٠,٩٢٧	٣١
٠,٨٥٩			٠,٣٩٤-	٠,٨٨٥	٠,٥١٦	٣٢
	١,٨٨٣	٦,٢٧٥	٦,٠٤٢	٩,١٤٦	١٤,١٢٨	الجذر الكامن
	٤,٤٨	٧,٢٩	١١,٠٦	٢١,٣١	٥٠,٦٨	نسبة التبلين العملية

\* تم استبعاد التشبعات التي نقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن التشبعات الدالة للمفردات على

العوامل كانت كما يلي :

العامل الاول : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١١,١٠,٩,٨,٧,٦,٣,٢,١ )  
تشبعات سالبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ،



وست مفردات تنتمي لتصور التعلم كتنكر واستخدام للمعلومات . كما تشبعت عليه المفردات أرقام (٢٣، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٢) تشبعت موجبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كفهم للمعلومات ، و سبع مفردات تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، وثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

وعلى ذلك تم تسمية هذا العامل " التصورات الكيفية للتعلم " .  
العامل الثاني : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٢ ) تشبعت سالبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصور التعلم كتذكر واستخدام للمعلومات و مفردة واحدة ( ٢٢ ) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي . كما تشبعت عليه المفردات أرقام (١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٢) تشبعت موجبة ، و هي نفس المفردات ذات التشبعت الموجبة على العامل الأول و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الكيفية للتعلم " .

العامل الثالث : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ) تشبعت موجبة منها المفردة رقم (٤) تنتمي لتصور التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردتان أرقام ( ١٥ ، ١٧ ) تنتمي لتصور التعلم كواجب ، و المفردة رقم ( ٢٢ ) تنتمي لتصور التعلم كتغير شخصي ، و المفردات الثلاث الأخرى تنتمي لتصور التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١٤ ، ٣٢ ) تشبعت سالبة ، و هما منتميتان إلى تصور التعلم كتجميع للمعلومات و تصور التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل أيضا " التصورات الخبرية ( القائمة على الخبرة ) للتعلم " .

العامل الرابع : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧ ) تشبعت موجبة منها ثلاث مفردات تنتمي لتصوير التعلم كتجميع للمعلومات ، و ست مفردات تنتمي لتصوير التعلم كواجب ، كما تشبعت المفردات أرقام ( ٤ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٢٧ ) تشبعت سالبة منها المفردة رقم ( ٤ ) تنتمي لتصوير التعلم كتجميع للمعلومات ، و المفردة رقم ( ١٣ ) تنتمي لتصوير التعلم كفهم للمعلومات ، و ثلاث مفردات ( ١٩ ، ٢٠ ، ٢٥ ) تنتمي لتصوير التعلم كتغير شخصي ، و المفردة رقم ( ٢٧ ) تنتمي لتصوير التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان .

وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل " التصورات الكمية للتعلم " العامل الخامس : و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٤ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٢٩ ) تشبعت موجبة منها المفردات أرقام ( ٤ ، ٢٥ ، ٢٩ ) لها تشبعت موجبة أعلى على عوامل أخرى و المفردة رقم ( ١٦ ) متشعبة على هذا العامل فقط . لذلك يصعب تسمية هذا العامل .

و من العرض السابق يتضح أن التحليل العاملي لمفردات القائمة أسفر عن ظهور ثلاثة أبعاد متميزة للقائمة كما يلي :-

التصورات الكمية للتعلم : و تقيس المفردات أرقام ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ )

التصورات الكيفية للتعلم : و تقيس المفردات أرقام ( ١٣ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢ )

التصورات الخيرية ( القائمة على الخبرة ) للتعلم : و تقيسه المفردات أرقام ( ٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ )

و بذلك قد تم استبعاد المفردة رقم (١٦) من الأبعاد الثلاثة نظراً لعدم تشبعها مع أى منهم ، و أصبح عدد مفردات القائمة (٢٩) مفردة ، و فى الجزء التالى سوف يتم حساب الاتساق الداخلى لمفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة المقترحة ، و يمكن النظر إلى قيم شيوع المفردات بوصفها معاملات ثبات لهذه المفردات ، حيث إن الشيع يمثل مجموع مربعات تشبعات المفردة على جميع العوامل المستخلصة فى المصفوفة العاملية .

### الاتساق الداخلى :-

تم حساب معامل الارتباط المصحح بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكلية للبعد ( بدون هذه المفردة ) الذى تنتمى إليه المفردة ، و الجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها .

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد قائمة تصورات الطلاب عن التعلم و الدرجة الكلية للبعد ( ن = ١٤٢ )

التصورات الخيرية		التصورات الكيفية		التصورات الكمية	
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠,٧١	٤	٠,٨٦	١٢	٠,٧٦	١
٠,٨٨	١٥	٠,٩٥	١٣	٠,٩٧	٢
٠,٠٣	١٧	٠,٩٩	١٤	٠,٩	٣
٠,٩	٢٢	٠,٨٢	١٨	٠,٩٤	٦
٠,٩٢	٢٦	٠,٩٥	١٩	٠,٩٤	٧
٠,٨٧	٢٧	٠,٩٣	٢٠	٠,٩١	٨
٠,٩٥	٢٨	٠,٨٨	٢١	٠,٩١	٩

التصورات الكمية		التصورات للكمية		التصورات الخبرية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٠	٠,٩٣	٢٣	٠,٧١		
١١	٠,٧٤	٢٤	٠,٧٨		
		٢٥	٠,٩٥		
		٢٩	٠,٦٧		
		٣١	٠,٧٧		
		٣٢	٠,٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للقائمة ، ذلك فيما عدا المفردة رقم (١٧) و التي بلغت قيمة معامل ارتباطها ببعد التصورات الخبرية (٠,٠٣) لذلك يجب استبعادها من القائمة ، و بذلك يصبح عدد مفردات القائمة (٢٨) مفردة .

### ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات الأبعاد الثلاثة ، و قد بلغت

قيم معاملات الثبات ما يلي :

التصورات للكمية = ٠,٩٥٨

التصورات الكيفية = ٠,٩٦١

التصورات الخبرية = ٠,٩٤٨

و هي جميعا قيم مرتفعة جدا .

## الصدق العاملي للقائمة :

للتحقق من الصدق العاملي للقائمة تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج ( lisrel 8.71 ) قام الباحث بتحديد مكونات أبعاد القائمة على النحو التالي

- التصورات الكمية للتعليم ( quan ) و تتضمن  
التعلم كتجميع للمعلومات (A) و تشمل المفردات أرقام  
( ١ ، ٢ ، ٣ )

التعلم كتذكر و استخدام للمعلومات (B) و تشمل المفردات أرقام ( ٦ ، ٧ ، ٨ ،  
٩ ، ١٠ ، ١١ )

- التصورات الكيفية للتعليم (Qual) و تتضمن  
التعلم كفهم للمعلومات (C) و تشمل المفردات أرقام  
( ١٢ ، ١٣ ، ١٤ )

التعلم كتغير شخصي (D) و تشمل المفردات أرقام ( ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ،  
٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ )

التعلم كتطوير للكفاية الاجتماعية (E) و تشمل المفردات أرقام  
( ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢ )

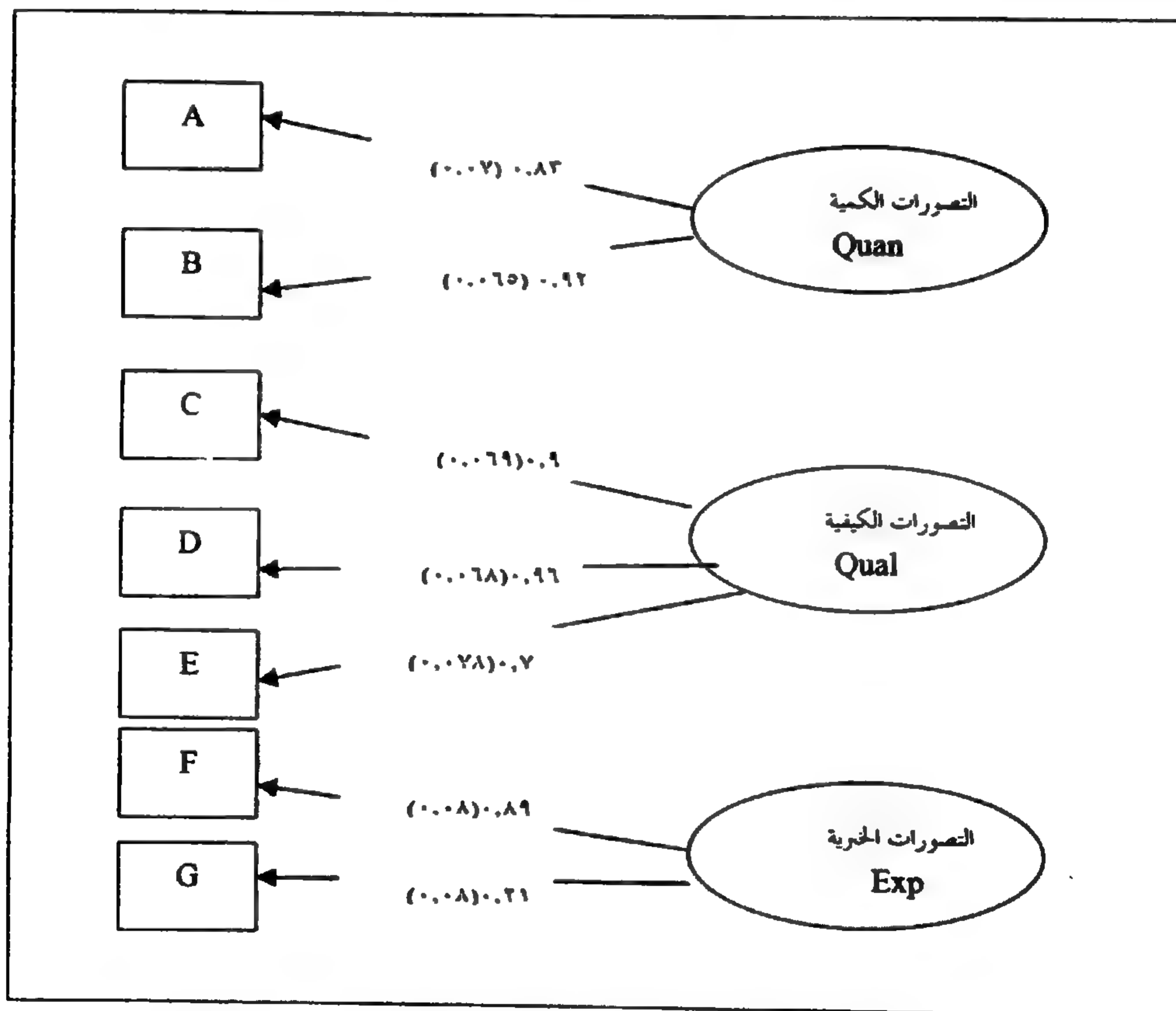
- التصورات الخيرية للتعليم ( EXP ) وتتضمن  
مفردات موزعة على ثلاثة أبعاد بالقائمة الأجنبية (F) = و تشمل المفردات  
أرقام ( ٤ ، ١٥ ، ٢٢ )

التعلم كعملية غير مرتبطة بالزمان و المكان (G) = و تشمل المفردات  
أرقام ( ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ )



هذا التحديد تم في ضوء الأبعاد الستة الأساسية ، التي تكونت منها القائمة في صورتها الأجنبية .

وقد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترض ، و الذي أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج التالي ، و الذي أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التي تم تحديدها على العوامل الثلاثة المفترضة



شكل (٢) التحليل العاظمى التوكيدي لقائمة التصورات عن التعلم و الخطأ المعيارى لتقدير كل تشبع موضوع يبين قوسين بجوار التشبع

و قد بلغت قيمة مربع كاي (٧,٧١) بدرجات حرية (٧) و مستوى دلالتها (٠,٣٦) ، كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA (٠,٠٢٧) أى أنها أقل من (٠,٠٥) ، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٩٨٥) أى أنها أكبر من (٠,٩) ، و قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠,٩٣٨) أى أنها أكبر من (٠,٩) ، و مؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٩٢) أى أنها تقترب من ( ١ ) مما يعنى أن النموذج متفق تماما مع البيانات ، و أن القائمة صادقة عاملها (على ماهر خطاب و عبد العاطي الصياد ، ١٩٩٠ ) (عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١٥٥ ، ١٥٦)

#### إعداد الباحث

#### ثانيا مقياس التوجه الدافعى

قام الباحث بإعداد مقياس التوجه الدافعى ، و الذى تكون فى صورته الأولية من ستين عبارة موزعة بالتساوى على مقياسيين فرعيين : هما التوجه الداخلى ، و التوجه الخارجى ، بحيث يتضمن كل منهما من خمسة أبعاد فرعية ، و التى حددتهما ( Harter , 1980 ) ، بحيث يشتمل كل مقياس فرعى على ست عبارات ، تكون الاستجابة على كل منها باختيار أحد البدائل التالية ، تنطبق تماماً ٤ درجات ، تنطبق أحياناً ٣ درجات ، تنطبق نادراً درجتان ، لا تنطبق تماماً درجة واحدة .

#### الدراسة الاستطلاعية للمقياس :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس على نفس العينة التى تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لقائمة تصورات الطلاب عن التعلم عليها ، و المكونة

من (١٤٢) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، و فيها تم الكشف عن البناء العامل للمقياس ، و حساب الاتساق الداخلي ، و حساب ثبات الأبعاد و التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العامل التوكيدي .

### البناء العامل للمقياس :

تم إجراء التحليل العامل الاستكشافي لمفردات المقياس ( ٦٠ ) مفردة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل ثمانية عوامل دالة ( بجذر كامن واحد فأكثر ) تفسر ( ٨٧,٤٥ % ) من التباين الكلي ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٤) مصفوفة البناء العامل لمفردات مقياس التوجه الدافعي بعد التدوير

( ن = ١٤٢ )

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	قيم الشيوخ
١	٠,٨٣٢-	٠,٥١٥٠	٠,٦٢٦	٠,٣٦٨-	٠,٣٨٧-				٠,٨٠٦
٢	٠,٧٦٧	٠,٦٤٩-	٠,٥٦٨-	٠,٥٧٩	٠,٤٤٤		٠,٤٤٩-		٠,٦٩٣
٣	٠,٧٤٥-	٠,٦٨٣	٠,٨٠٩	٠,٥٩٥-	٠,٥٠١-	٠,٤١٦	٠,٤٠٨		٠,٨٣١
٤	٠,٤٦-		٠,٤٥٢		٠,٣٦-		٠,٧٦٩		٠,٧٦٧
٥	٠,٤٦-	٠,٥٥٤	٠,٤٧٢		٠,٣٩٣-		٠,٥١		٠,٥١
٦	٠,٣٩٧	٠,٤٤٧-	٠,٢٥١-	٠,٧٤٨					٠,٦٩٩
٧	٠,٨٣٤-	٠,٦٩٥	٠,٧٨	٠,٧٥-	٠,٤٩-	٠,٣٢٢	٠,٣٢٤		٠,٨٩٨
٨	٠,٦٤٧		٠,٥٢٨-	٠,٣٩٢	٠,٤٢٢		٠,٣٧٤-		٠,٥٧٨
٩	٠,٧١٩-	٠,٨١٥	٠,٥٠٤	٠,٥١-			٠,٥٩١		٠,٨٧٥
١٠		٠,٣٧					٠,٨٠٢		٠,٧٥٥
١١		٠,٦١٩	٠,٤٢٤	٠,٤٤٣-		٠,٤٥٩	٠,٣٠٧		٠,٥٨٧

الجزء الثاني (٤)

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل الستس	العامل السابع	العامل الثامن	قيم الشبوع
١٢				٠.٣٠٧			٠.٤٠٨	٠.٤٣	٠.٦٠٢
١٣	٠.٥٩٦-	٠.٧٥٤	٠.٦٦٩	٠.٤١٤-	٠.٤٦٢-		٠.٦٢		٠.٨٠٣
١٤	٠.٨٠٥	٠.٥٨٨-	٠.٦٤٣-	٠.٥٤٣	٠.٥٥٥		٠.٣١٤-		٠.٧٢٦
١٥	٠.٧١٤-	٠.٧١٨	٠.٧٩١	٠.٥٦٣-	٠.٤٦١-				٠.٧٣١
١٦	٠.٤٦٢	٠.٨٧٩-	٠.٦٧٥-	٠.٦١١	٠.٣١				٠.٩١٧
١٧	٠.٨٣٦-	٠.٧١٧	٠.٥٢٦		٠.٤٦-		٠.٣٢٤		٠.٩٣٧
١٨	٠.٧١٢	٠.٦٧٦-	٠.٦٨٦-	٠.٩٢٧	٠.٣٨	٠.٤٠٢-			٠.٩٤٨
١٩	٠.٧٣٥-	٠.٧٥٤	٠.٧٤٥	٠.٨٦-		٠.٤٠٥			٠.٩٧٧
٢٠	٠.٧٧٢	٠.٦١٩-	٠.٩٦٩-	٠.٥٩٩	٠.٤١٤				٠.٩٧٦
٢١						٠.٩٢			٠.٩٤
٢٢	٠.٤٩٧	٠.٧٥٦-	٠.٥٩٤-	٠.٥١٤	٠.٦٣٢	٠.٣٤٦-	٠.٣٢٤-		٠.٨٣٩
٢٣	٠.٦٢٢-	٠.٩٤	٠.٥٩١	٠.٥٦٩-					٠.٩٣٢
٢٤	٠.٧٠١	٠.٧١٩-	٠.٧١١-	٠.٩١٧	٠.٣٠٩	٠.٤١-			٠.٩٦١
٢٥	٠.٦٩٦-	٠.٧٧	٠.٨٠٧	٠.٨٢٦-	٠.٤-	٠.٤٩٥			٠.٩٦٢
٢٦	٠.٩١	٠.٨٢٤-	٠.٦٣٥-	٠.٥٤٤	٠.٥٠٣		٠.٤٤٩-		٠.٩٦٦
٢٧	٠.٧٣-	٠.٧٧٦	٠.٦٨	٠.٧٧٢-		٠.٦١٧			٠.٩٦٢
٢٨	٠.٥٩٧	٠.٨٦٤-	٠.٥٠٥-	٠.٤٣٦	٠.٥٤٧			٠.٤-	٠.٩٣٥
٢٩	٠.٧٩٩-	٠.٨٥٤	٠.٨٥٦	٠.٧٠٦-	٠.٥٠٧-	٠.٣٨٦	٠.٣٥		٠.٩٥٨
٣٠	٠.٨٢٩	٠.٨٣٧-	٠.٨٠٢-	٠.٥٣٨	٠.٥١٨		٠.٤٢٣-		٠.٩٠٦
٣١	٠.٨٧٧-	٠.٨٥٨	٠.٨٤٣	٠.٦٧-	٠.٥١٩-		٠.٤		٠.٩٤٧
٣٢	٠.٧٠٧	٠.٥١٩-	٠.٥٢٧-	٠.٣٤٢	٠.٩١٨		٠.٣٨٩-		٠.٩٥
٣٣	٠.٥٨٩-	٠.٩٣١	٠.٦٠٤	٠.٥٦-	٠.٣٢-			٠.٣٢٦	٠.٩٥٨
٣٤	٠.٩٠٩	٠.٨٧١-	٠.٦٩١-	٠.٥٤٥	٠.٦٠٧		٠.٣٩٧-		٠.٩٣٢
٣٥	٠.٧٤٣-	٠.٧٥	٠.٦٦٦	٠.٨٦٩-		٠.٥١٥	٠.٣٠٣		٠.٩٧٥
٣٦	٠.٨٩٠	٠.٨٧٩-	٠.٧٤-	٠.٥٦٥	٠.٤٢٩		٠.٤١٦-		٠.٩٨٢
٣٧	٠.٤٩٦-	٠.٥٧٣	٠.٤٣٤	٠.٣٩٣-	٠.٣٦٧-			٠.٥٢٢	٠.٦٢٩
٣٨	٠.٥٧٨	٠.٧٨٦-	٠.٤٩٨-	٠.٤٠٥	٠.٦٦٨				٠.٨٧
٣٩	٠.٥٨-	٠.٩٥	٠.٦٣٢	٠.٦٠٧-	٠.٤٨٥-		٠.٣٦٩		٠.٩٦١
٤٠	٠.٧٨٧	٠.٥٣١-	٠.٧٨٩-	٠.٧٠٨	٠.٥٤٦		٠.٣٦٩-		٠.٩٦١
٤١	٠.٩١٨-	٠.٧٦٧	٠.٩٠٣	٠.٦٠٥-	٠.٥٣١-	٠.٣٧٩	٠.٣٦٤		٠.٩٤٤
٤٢	٠.٨٢٧	٠.٧٦٣-	٠.٦٢٧-	٠.٥٨١	٠.٧٤١		٠.٣٥٢-		٠.٩٤٨



التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	قيم الشروع
٤٣	٠.٤٠٢-	٠.٥٨٥	٠.٥٥٧	٠.٥٨٩-	٠.٤٠٧-		٠.٣٢٨		٠.٦٠٦
٤٤	٠.٦٠١	٠.٥٤١-	٠.٩٣٩-	٠.٥٠٧	٠.٣٢١				٠.٩٦٦
٤٥	٠.٦٨٤-	٠.٦١٦	٠.٩٤٣	٠.٤٨٧-		٠.٣١٣			٠.٩٦٥
٤٦	٠.٧٦	٠.٨٣٥-	٠.٧٨٣-	٠.٦٣٧	٠.٥٨٨		٠.٣٤٣-		٠.٨٦٢
٤٧	٠.٧٩٩-	٠.٩٢١	٠.٧٣٦	٠.٧٠٥-	٠.٣٣٣-		٠.٣٢٢		٠.٩٧
٤٨	٠.٧٨٢	٠.٧٣٥-	٠.٩١٦-	٠.٥٧٦	٠.٥٦٥		٠.٣٣٣-		٠.٩٣٢
٤٩	٠.٨٥٥-	٠.٧٨٢	٠.٨٦٧	٠.٦٨٨-	٠.٣٩٥-	٠.٣٣٢			٠.٩٨٦
٥٠	٠.٨٢٩	٠.٣٣٧-	٠.٤٨٧-	٠.٥٨٩	٠.٣٨٧				٠.٨٩
٥١	٠.٨٢٨-	٠.٥٦٦	٠.٦٣٨	٠.٤٤٩-		٠.٣٨٤			٠.٩١٦
٥٢	٠.٩٣	٠.٦٨٤-	٠.٦٥٩-	٠.٦٣٣	٠.٥٤٣		٠.٣٢٤-		٠.٩٥
٥٣	٠.٩٥٩-	٠.٧٨٥	٠.٧٥٥	٠.٦٣٢-	٠.٤٦-		٠.٣٧١		٠.٩٧٧
٥٤	٠.٧٣٤		٠.٥١٦-	٠.٥٠٩	٠.٧٤٣				٠.٩٤١
٥٥	٠.٩١٥-	٠.٧٧٦	٠.٨٠٥	٠.٦١٩-	٠.٣٩٣-		٠.٣٥١		٠.٩٣٦
٥٦	٠.٥٨٣-	٠.٧١٦	٠.٣٦٤		٠.٥٣٥-		٠.٣٦٧		٠.٧٧٢
٥٧	٠.٥٨٣-	٠.٧١٦	٠.٣٦٤		٠.٥٣٥-		٠.٣٦٧		٠.٧٧٢
٥٨	٠.٩٢	٠.٦٥٨-	٠.٧٣٤-	٠.٤٨٢	٠.٦٦٦		٠.٣٨٦-		٠.٩٢٨
٥٩	٠.٨٢٢-	٠.٨٩٢	٠.٦٩١	٠.٧٦٤-	٠.٤١١		٠.٣٦٦		٠.٩٦٥
٦٠	٠.٣٨٢	٠.٤٠١-			٠.٩٤٣				٠.٩٧٥
الجذر الكامن	٣٦.٨	٤.١٣	٣.٣٨	٢.٠٤	١.٨٤	١.٦٣	١.٤٣	١.٢٢	
نسبة التباين المفسدة	٦١.٣٥	٦.٨٨	٥.٦٣	٣.٤	٣.٠٦	٢.٧٢	٢.٣٨	٢.٠٣	

\* تم استبعاد التشعبات التي تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن التشعبات الدالة للمفردات على  
العوامل كانت كما يلي :

العامل الأول :- و قد تشعبت عليه جميع مفردات الدافعية الداخلية (المفردات ذات الأرقام الفردية) تشعباً سالباً فيما عدا المفردات أرقام ( ١١ ، ٢١ ) ،



كما تشبعت عليه جميع مفردات الدافعية الخارجية ( المفردات ذات الأرقام الزوجية ) تشبعا موجبا فيما عدا المفردات أرقام ( ٤ ، ١٢ ، ١٠ ) منهم المفردة رقم ( ٤ ) قد تشبعت تشبع سالب دال .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " الدافعية الخارجية "

العامل الثاني :- و قد تشبعت عليه جميع مفردات الدافعية الداخلية تشبعا موجبا، فيما عدا المفردة رقم ( ٢١ ) و قد تشبعت عليه أغلب مفردات الدافعية الخارجية تشبعا سالبا ، فيما عدا المفردات أرقام ( ٤ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ٥٤ ) منها المفردة رقم ( ١٠ ) لها تشبع موجب دال .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " الدافعية الداخلية "

العامل الثالث تتشابه التشبعات عليه مع التشبعات على العامل الثاني ، أما العاملين الرابع و الخامس فقد تشابهت التشبعات عليهما مع التشبعات على العامل الاول ، و تتشابه التشبعات على العامل السابع مع التشبعات على العامل الثاني ، و تقل عدد التشبعات الدالة بشكل كبير على العاملين السادس و الثامن .

هذا العرض السابق يؤكد إلى حد كبير وجود عاملين أحدهما للدافعية الخارجية ، و الآخر للدافعية الداخلية مع وجود مجموعة من المفردات لم تكن تشبعاتها في الاتجاه المفترض ، و هي المفردات أرقام ( ٤ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ٢١ ، ٥٤ ) ، و قد تراوحت قيم شيوخ المفردات بين القيمتين ( ٠,٥٧٨ ) و ( ٠,٩٨٢ ) مما يؤكد ارتفاع قيم معاملات ثبات مفردات المقياس .

## الاتساق الداخلي للمقياس :-

تم حساب معامل الارتباط المصحح بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكلية للبعد ( بدون هذه المفردة ) الذي تنتمي إليه المفردة ، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس التوجه الدافعي و الدرجة الكلية للبعد ( ن = ١٢٤ )

الدافعية الخارجية				الدافعية الداخلية			
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠,٧٦	٣٢	٠,٧٥	٢	٠,٩	٣١	٠,٦٨	١
٠,٩٣	٣٤	٠,٤٢-	٤	٠,٨٢	٣٣	٠,٨٢	٣
٠,٩	٣٦	٠,٥	٦	٠,٨١	٣٥	٠,٥١	٥
٠,٧٦	٣٨	٠,٥٤-	٨	٠,٦٢	٣٧	٠,٨٧	٧
٠,٨١	٤٠	٠,٣-	١٠	٠,٨٣	٣٩	٠,٧٨	٩
٠,٩٣	٤٢	٠,١٢٥	١٢	٠,٩١	٤١	٠,٥٤	١١
٠,٧	٤٤	٠,٨١	١٤	٠,٥٩	٤٣	٠,٧٤	١٣
٠,٩	٤٦	٠,٦٨	١٦	٠,٦٨	٤٥	٠,٧٩	١٥
٠,٨٩	٤٨	٠,٨	١٨	٠,٩٢	٤٧	٠,٧٣	١٧
٠,٧	٥٠	٠,٨١	٢٠	٠,٩٣	٤٩	٠,٨٨	١٩
٠,٩١	٥٢	٠,٨٦	٢٢	٠,٦٦	٥١	٠,١٤	٢١
٠,٧٢	٥٤	٠,٧٨	٢٤	٠,٩٣	٥٣	٠,٨٣	٢٣
٠,٩٤	٥٦	٠,٨٨	٢٦	٠,٩	٥٥	٠,٨٩	٢٥
٠,٩١	٥٨	٠,٧٢	٢٨	٠,٦٣	٥٧	٠,٨٧	٢٧
٠,٥٤	٦٠	٠,٨٩	٣٠	٠,٩٥	٥٩	٠,٩٦	٢٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقاييس ، و ذلك فيما عدا المفردة رقم (٢١) من بعد الدافعية الداخلية ، و المفردات أرقام (٤ ، ١٠ ، ١٢) من بعد الدافعية الخارجية ، و تجدر الإشارة إلى اتفاق هذه النتائج مع نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي السابق ، و على ذلك يجب استبعاد المفردات الأربع من المقياس ، و بذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٥٦) مفردة ، منها (٢٩) مفردة لمقياس الدافعية الداخلية و (٢٧) مفردة لمقياس الدافعية الخارجية .

### ثبات بعدى المقياس :-

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات بعدى الدافعية الداخلية والخارجية ، و قد بلغت قيم معاملات الثبات ما يلي

الدافعية الداخلية = ٠,٩٨

الدافعية الخارجية = ٠,٩٧

و هما قيمتان مرتفعتان

### الصدق العاملي للمقياس :

للتحقق من الصدق العاملي للمقياس تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج (Lisrel 8.71) قام الباحث بتجميع مفردات كل من الأبعاد الفرعية المكونة لكل من البعدين الرئيسيين على النحو التالي

- الدافعية الداخلية ( I ) و تتضمن

التحدى ( I 1) و يشمل المفردات أرقام ( ١ ، ٢ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١)

حب الاستطلاع ( I 2 ) و يشمل المفردات أرقام ( ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ،

الاستقلالية ( I 3 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٥ )  
الحكم ( I 4 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٣٧ ، ٣٩ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٧ ،

المحرك ( I 5 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٤٩ ، ٥١ ، ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٧ ، ٥٩ ،

- الدافعية الخارجية (E) و تتضمن

التحدى ( E1 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٥٠ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ٦٠ ،

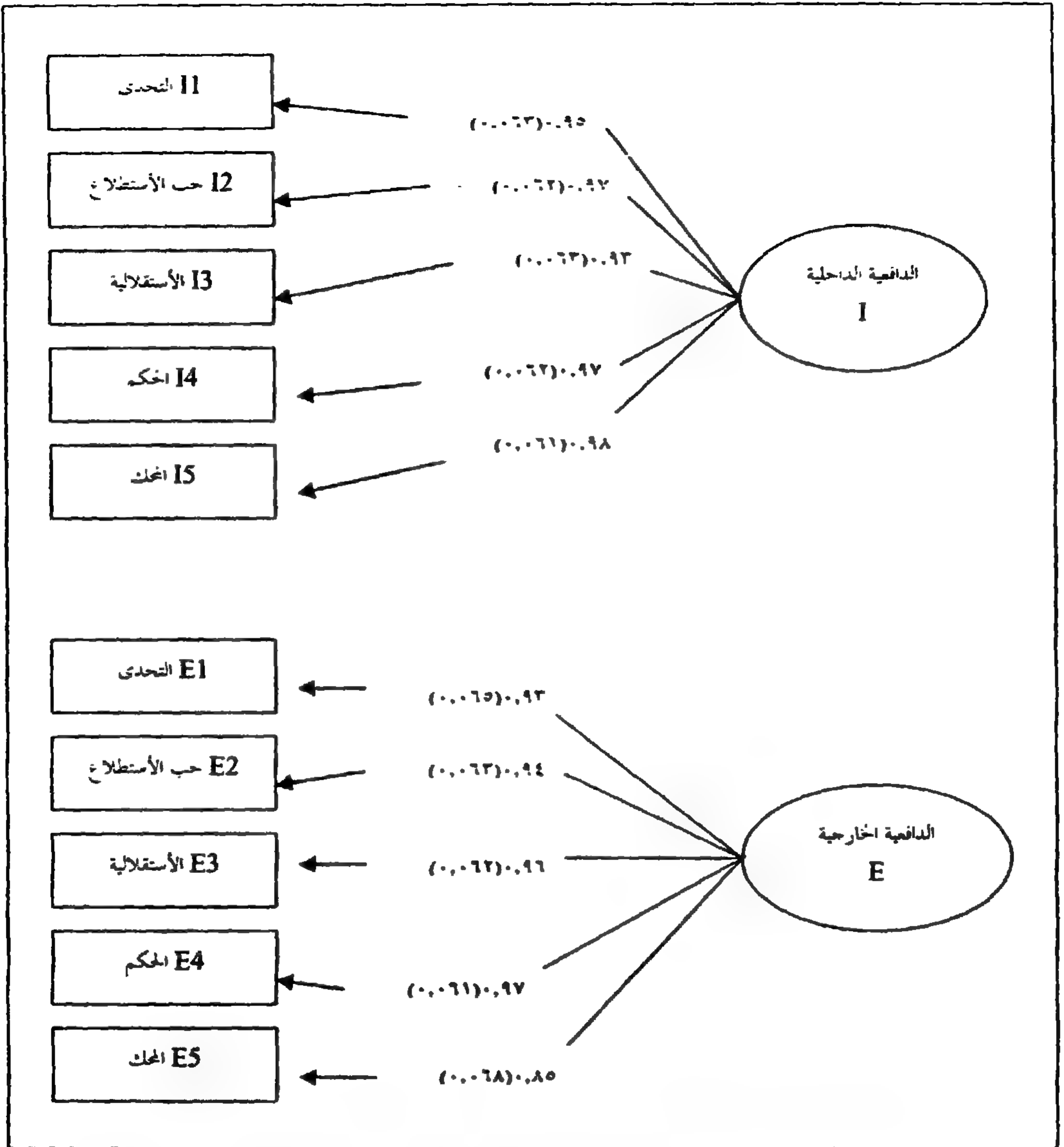
حب الاستطلاع ( E2 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٣٨ ، ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٦ ، ٤٨ ،

الاستقلالية ( E3 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦ ،

الحكم ( E4 ) و يشمل المفردات أرقام ( ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٤ ،

المحرك ( E5 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٢ ، ٦ ، ٨ )

هذا التجميع تم فى ضوء الأبعاد الفرعية الخمس الأساسية التى تكون منها  
المقياس فى صورته الأولية . و قد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات  
العينة لهذا البناء المفترض ، و الذى أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج التالى ،  
و الذى أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التى تم تحديدها على العاملين  
المفترضين .



شكل (٣) نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس التوجه الدافعي  
و الأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين بجوار التشبع



و قد بلغت قيمة مربع كاي (17,92) بدرجات حرية (16) و مستوى دلالتها (0,33) ، كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA (0,029) أى أنها أقل من (0,05) ، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (0,975) أى أنها أكبر من (0,9) ، و قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (0,915) أى أنها أكبر من (0,9) ، و مؤشر المطابقة المعياري NFI (0,996) أى أنها تقترب من (1) مما يعنى أن النموذج متفق تماما مع البيانات ، و أن المقياس صادق علميا (خطاب و الصياد ، 1990) ( عبد الحميد ، عزت ، 2000 : 155 ، 156 ) و قد بلغت قيم مربع معامل الارتباط المتعدد للمقاييس المشاهدة (المكونات) بين (0,71) لبعد المحك فى الدافعية الخارجية و (0,96) لبعد المحك فى الدافعية الداخلية ، و هى قيم تشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المكونات الفرعية للمقياس .

**ثالثا:- قائمة مداخل و مهارات الدراسة لدى الطلاب(الصورة المختصرة)إعداد (Entwistle,2000b)**

يتضمن الجزء الخاص بمداخل الدراسة فى هذه القائمة (40) مفردة تقىس ثلاثة مداخل للدراسة : هى المدخل العميق ، و المدخل الاستراتيجى ، و المدخل السطحى اللامبالي ، بحيث يتضمن كل مدخل مجموعة من المقاييس الفرعية ؛ المدخل العميق له أربعة مقاييس فرعية ، و كذلك المدخل السطحى اللامبالي ، أما المدخل الاستراتيجى فله خمسة مقاييس فرعية ، كل من المقاييس الفرعية المتضمنة فى كل مدخل بها مقياس فرعى لقياس المكون

الدافعي الخاص بهذا المدخل ، و قد تم استبعاد هذه المكونات الدافعية من المداخل الثلاثة ( كما سبق أن تم توضيحه في الجزء النظري ) ، و بذلك أصبحت الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية مكونة من عشرة مقاييس فرعية ، يشتمل كل منها على أربع مفردات ، تتم الاستجابة على أى منها باختيار أحد البدائل الخمسة التالية ، موافق خمس درجات ، موافق إلى حد ما أربع درجات ، غير متأكد ثلاث درجات ، أرفض إلى حد ما درجتان ، أرفض درجة واحدة .

و قد قام الباحث بتعريب و تقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

- قام الباحث بترجمة عبارات القائمة إلى اللغة العربية .
- ثم قام الباحث بعرض الصورة العربية للقائمة على أحد خبراء الترجمة • لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى ( الترجمة العكسية ) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الإنجليزية الأصلية للقائمة ، و فى ضوء ذلك تم حذف ثلاث عبارات : الأولى رقم (١) و تنتمى للمدخل الاستراتيجى ، و العبارة رقم (٢٧) و تنتمى للمدخل العميق ، و العبارة رقم (٣٨) و تنتمى للمدخل الاستراتيجى ، و ذلك نظرا لعدم قدرة الباحث على التوصل لترجمة تعكس الفكرة الواردة بالعبارة الأصلية ، و بذلك أصبحت القائمة مكونة من ٣٧ مفردة ، منها (١١) للمدخل العميق ، (١٤) للمدخل الاستراتيجى ، (١٢) للمدخل السطحى اللامبالي .

\* يتقدم الباحث بخالص الشكر للدكتور / محمد أبو عرب مدرس الأدب الإنجليزي بأداب منها .

- تم تطبيق كل من الصورة العربية و الصورة الأجنبية للقائمة على العينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية آداب بنها ، و قد تم اختيارهم على أساس التقدير العام للنجاح في الفرقة الثانية ( جيد أو جيد جدا أو ممتاز ) و قد بلغ عددهم ( ٥٠ ) طالبا و طالبة ، و قد تم تطبيق اختبار ( ت ) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية و نظيرتها في الصورة العربية ، و الجدول التالي يوضح نتائج اختبار ( ت ) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة :

جدول (٦) نتائج اختبارات ( ت ) للفروق بين استجابات الطلاب ( ن = ٥٠ ) على الصورتين الانجليزية و العربية لقائمة مداخل الدراسة

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
٢	١,٣٧	١٠	١,٠٧	١٨	١,٦٣	٢٦	١,٨٧	٣٥	١,٣
٣	٠,١٨٤	١١	**٢,٨٩	١٩	٠,٩	٢٨	١,٨٧	٣٦	١,٨٧
٤	**٥,٥٢	١٢	١,٦٣	٢٠	١,٠٧	٢٩	١,٣	٣٧	١,٣
٥	١,٠٧	١٣	٠,٩	٢١	١,٦٣	٣٠	١,٣	٣٩	١,٨٧
٦	١,٠٧	١٤	١,٠٧	٢٢	١,٦٣	٣١	١,٣	٤٠	١,٦٣
٧	١,٧	١٥	١,٥٩	٢٣	٠,٧١	٣٢	٢		
٨	١,٧	١٦	١,٧	٢٤	١,٢٣	٣٣	٢,٠١		
٩	١,٦٣	١٧	١,٥٩	٢٥	١,٣	٣٤	١,٨٤		

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فرقين دالين إحصائياً ، الأول للمفردة رقم (٤) و التي تنتمي للمدخل العميق ، و الثاني للمفردة (١١) و التي تنتمي للمدخل الاستراتيجي ، مما يشير إلى دقة نقل الأداة إلى الصورة العربية مع ضرورة حذف المفردتين رقمي ( ٤ ، ١١ ) و بذلك تصبح القائمة مكونة من (٣٥) مفردة منها (١٠) للمدخل العميق ، (١٣) للمدخل الاستراتيجي ، (١٢) للمدخل السطحي اللامبالي ، تقيس ما تقيسه الصورة الأجنبية .

### الدراسة الاستطلاعية للقائمة:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (١٤٢) طالب من طلاب الفرقة الثالثة الثانوية بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية بمدينة بنها ، وفيها تم الكشف عن البناء العاملي للقائمة ، و حساب الاتساق الداخلي ، وحساب ثبات الأبعاد ، و التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي .

### البناء العاملي للقائمة :

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات القائمة (٣٥ مفردة بعد حذف خمسة مفردات) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بروماكس promax ، و قد نتج عن التحليل خمسة عوامل دالة ( بجذر كامن واحد فأكثر ) تفسر ( ٣٩,٣ % ) من التباين الكلي ، و كانت تشبعات المفردات كما هو موضح بالجدول التالي :



جدول (٧) مصفوفة البناء العاملي لمفردات قائمة مداخل الدراسة

بعد التدوير (ن = ١٤٢)

رقم المفردة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
٢		٠,٦١٧-	٠,٩٤٣			٠,٩٤٢
٣	٠,٩٤٩					٠,٩٢٥
٥	٠,٥٤٢-	٠,٥٣١-	٠,٧٥٥	٠,٣٢١		٠,٨٦٩
٦	٠,٨٩١					٠,٨٧٤
٧		٠,٤٧١-	٠,٥١٢	٠,٩٠٦		٠,٩٣٦
٨	٠,٥١٧-	٠,٨٢٧	٠,٦٠٨-			٠,٩٨٣
٩	٠,٤٤٨-	٠,٨٨٩	٠,٥٧-			٠,٩٠٧
١٠	٠,٨٧٤				٠,٦١٩-	٠,٩٨٥
١٢	٠,٦٢٥-		٠,٦٩٦		٠,٥٤٥	٠,٩٢٨
١٣	٠,٧٩٦		٠,٥٥٢-			٠,٩٢٧
١٤	٠,٣٠٢-	٠,٨٤٢	٠,٤٢٨-			٠,٨٧٦
١٥			٠,٨٣٦	٠,٣١٨		٠,٩٣٧
١٦	٠,٩٢٤	٠,٥٢٢-			٠,٣٢٥-	٠,٩٤٥
١٧		٠,٦٧١-	٠,٩٢٦	٠,٤٠٧		٠,٩٤٨
١٨	٠,٣٤٧-	٠,٨٦	٠,٦٦-	٠,٤١٩-		٠,٩١٤
١٩		٠,٩١٧	٠,٥٣٤-		٠,٣٩٩	٠,٩٦٧
٢٠	٠,٨٣٢			٠,٣٢٣	٠,٥٠١-	٠,٩٢١
٢١		٠,٥٠٩-	٠,٨٤	٠,٥٧٩		٠,٩١٦
٢٢	٠,٦٦٧-		٠,٧٥٧	٠,٣٥١		٠,٩١٢
٢٣	٠,٩٥٧	٠,٤٢٩-				٠,٩٥٧
٢٤	٠,٣٤٧-	٠,٩٠٩	٠,٤٣٢-	٠,٥٤٥-		٠,٩٤٣
٢٥	٠,٤٢-	٠,٤٣٣-	٠,٩١٤			٠,٩٢١
٢٦	٠,٨٥٥	٠,٤٨٦-		٠,٣٦٥		٠,٩٤٣
٢٨		٠,٦٠٥-	٠,٥٢٢			٠,٩٣
٢٩		٠,٩٤١	٠,٥٥٣-	٠,٣٦-		٠,٩٧١



الجزء الثاني (٤)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشبوع
٣٠	٠,٩٠٩	٠,٤٢-				٠,٩٢٥
٣١	٠,٤٠٥-	٠,٤٨٤-	٠,٧٩٨		٠,٤١٣	٠,٨٨٨
٣٢		٠,٥٥٣-	٠,٨٧٧	٠,٥١٦		٠,٩
٣٣	٠,٩١٦				٠,٥٤٥-	٠,٩٦٩
٣٤	٠,٤٥٧-	٠,٩٠٣	٠,٣٧٨-	٠,٤٤٢-		٠,٩٤٦
٣٥	٠,٤٣٦-	٠,٥٣٧-	٠,٥٠٥	٠,٤٦٩	٠,٥٨	٠,٩٨٤
٣٦	٠,٨٧٨	٠,٥٦٨-				٠,٩١٨
٣٧		٠,٨٧٤		٠,٣٠٦-		٠,٩٣٩
٣٩	٠,٤٧٣-	٠,٩٣	٠,٤٦٧-			٠,٩٢٨
٤٠	٠,٩٤٩		٠,٣٠٤-			٠,٩٨١
الجذر الكامن	١٢,٨	١٢,٥	١١	٤,٦٣	٣,٠٣	
نسبة التباين المتنبئة	٤٠,٥	٣٧,٣	٦,٤	٥,٨	٣,٣	

\* تم استبعاد التشيعات التي نقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد  
يتضح من الجدول السابق أن التشيعات الدالة للمفردات على  
العوامل كانت كما يلي :

العامل الأول :- و قد تشيعت عليه المفردات أرقام ( ٣ ، ٦ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ،  
٢٠ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٤٠ ) تشيعا موجبا ، و هي تمثل جميع  
مفردات المدخل السطحي ، كما تشيعت عليه المفردات أرقام ( ٥ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ،  
١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٩ ) تشيعاً سالباً و هي تنتمي  
للمدخلين العميق و الاستراتيجي .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " المدخل السطحي اللامبالي "

العامل الثاني :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٨ ، ٩ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٣٩ ) تشبعا موجبا ، و هي جميعا مفردات تنتمي للمدخل العميق ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٦ ) تشبعا سالبا . و هي مفردات تنتمي للمدخلين السطحي و الاستراتيجي .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " المدخل العميق "

العامل الثالث :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٥ ) تشبعا موجبا و هي جميعا تنتمي للمدخل الاستراتيجي ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٨ ، ٩ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤٠ ) تشبعا سالبا ، و هي جميعا مفردات تنتمي للمدخلين العميق و السطحي اللامبالي .

و على ذلك تم تسمية هذا العامل " المدخل الاستراتيجي "

العامل الرابع :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ٥ ، ٧ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٢ ، ٣٥ ) تشبعا موجبا جميعا تنتمي للمدخل الاستراتيجي فيما عدا المفردتين رقمي ( ٢٠ ، ٢٦ ) و اللتان تنتميان للمدخل اللامبالي ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١٨ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٧ ) تشبعا سالبا ، و هي جميعا منتمية للمدخل العميق .

و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " المدخل الاستراتيجي المؤكد على

اكتساب المعلومات "

العامل الخامس :- و قد تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١٢ ، ١٩ ، ٣١ ، ٣٥ )

تَشبعاً موجباً ، و هي جميعاً تنتمي للمدخل الاستراتيجي فيما عدا المفردة رقم (١٩) التي تنتمي للمدخل العميق ، كما تشبعت عليه المفردات أرقام ( ١٠ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٣٣ ) تشبعاً سالباً ، و هي جميعاً تنتمي للمدخل السطحي . و على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " المدخل الاستراتيجي المؤكد على الفهم " و تجدر الإشارة إلى أهمية ملاحظة الفروق بين العوامل من الثالث إلى الخامس حيث يشير العامل الثالث إلى تبني بعض الطلاب للمدخل الاستراتيجي بشكله الخالص ، و في العامل الرابع إشاره إلى تبني المدخل الاستراتيجي ممزوجاً مع المدخل السطحي ، أما العامل الخامس فيؤكد على المزج بين المدخل الاستراتيجي و المدخل العميق . ظهور هذه العوامل الثلاثة بهذه الكيفية يؤكد إشارة ( Biggs , 1993 ) السابق ذكرها في مشكلة الدراسة . من العرض السابق يتضح أن التحليل العاملي لمفردات القائمة أسفر عن ظهور المداخل الثلاثة : العميق ، الاستراتيجي ، و السطحي اللامبالي ، كما يتضح من قيم الشيوخ التي تراوحت بين ( ٠,٨٧ ، ٠,٩٨ ) ارتفاع قيم معاملات ثبات مفردات القائمة ، حيث إن الشيوخ يمثل مجموعة مربعات تشبعات كل مفردة على جميع العوامل المستخلصة في المصفوفة العاملية .

### الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط المصحح بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة و الدرجة الكلية للبعد ( بدون هذه المفردة ) الذي تنتمي إليه المفردة ، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها .

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد من أبعاد قائمة مداخل الدراسة و الدرجة الكلية للبعد ( ن = ١٤٢ )

المدخل العميق		المدخل السطحي للامبالي		المدخل الاستراتيجي	
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
٠,٨٥	٨	٠,٩١	٣	٠,٨٦	٢
٠,٩٢	٩	٠,٨٤	٦	٠,٨٣	٥
٠,٧٩	١٤	٠,٨٦	١٠	٠,٦٥	٧
٠,٨٩	١٨	٠,٧٥	١٣	٠,٧٧	١٢
٠,٩	١٩	٠,٩٣	١٦	٠,٧٨	١٥
٠,٩٢	٢٤	٠,٧٩	٢٠	٠,٩١	١٧
٠,٨٩	٢٩	٠,٩٥	٢٣	٠,٧٧	٢١
٠,٩٢	٣٤	٠,٧٨	٢٦	٠,٨٣	٢٢
٠,٧٩	٣٧	٠,٨٩	٣٠	٠,٧٨	٢٥
٠,٩٣	٣٩	٠,٨٦	٣٣	٠,٧٤	٢٨
		٠,٨٩	٣٦	٠,٨١	٣١
		٠,٨٧	٤٠	٠,٨٣	٣٢
				٠,٧٦	٣٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ، و دالة عند مستوى ( ٠,٠١ ) ، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للقائمة .

**ثبات أبعاد القائمة :**

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات الأبعاد الثلاثة ، و قد بلغت قيم

معاملات الثبات ما يلي :-

المدخل الاستراتيجي = ٠,٩٦

المدخل السطحي اللامبالي = ٠,٩٧

المدخل العميق = ٠,٩٧

و هي جميعا قيم مرتفعة جدا

**الصدق العاملي للقائمة:**

للتحقق من الصدق العاملي للقائمة تسم استخدام التحليل العاملي

التوكيدي، باستخدام برنامج (lisrel 8.71) قام الباحث بتجميع مفردات كل من

الأبعاد الفرعية المكونة لكل من المداخل الثلاثة على النحو التالي :

- المدخل الاستراتيجي (S) و يتضمن

الدراسة المنظمة (S1) و يشمل المفردات أرقام ( ١٢ ، ٢١ ، ٣١ )

ادارة الوقت ( S2 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٥ ، ١٥ ، ٢٥ ، ٣٥ )

التنبه إلى متطلبات القياس (S3) و يشمل المفردات أرقام ( ٢ ، ٢٢ ، ٣٢ )

مراقبة الفعاليه ( S4 ) ويشمل المفردات أرقام ( ٧ ، ١٧ ، ٢٨ )

- المدخل العميق (D) و يتضمن

البحث عن المعنى (D1) و يشمل المفردات أرقام ( ١٤ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٧ )

ربط الأفكار ( D2 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٩ ، ١٨ )

استخدام الشواهد ( D3 ) و يشمل المفردات أرقام ( ٨ ، ١٩ ، ٢٩ ، ٣٩ )



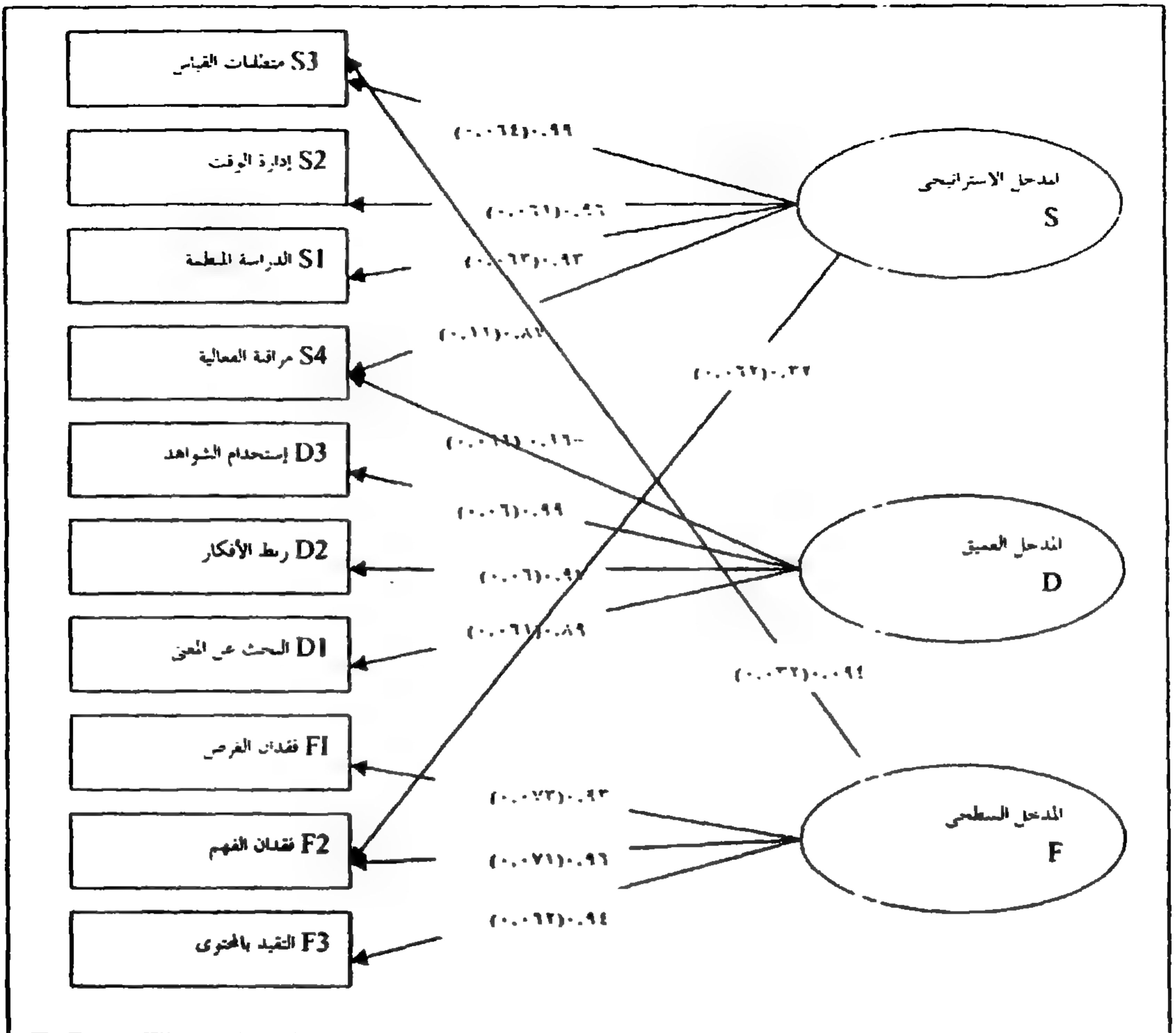
– المدخل السطحي اللامبالي (F) ويتضمن

فقدان الغرض (F1) و يشمل المفردات أرقام ( ٣ ، ١٣ ، ٢٣ ، ٣٣ )

فقدان الفهم (F2) و يشمل المفردات أرقام ( ٦ ، ١٦ ، ٢٦ ، ٣٦ )  
التقييد بالمحتوى الدراسي ( F3 ) و يشمل المفردات أرقام ( ١٠ ، ٢٠ ، ٣٠ ، ٤٠ )

هذا التجميع تم في ضوء الأبعاد الفرعية الأساسية ، التي تكونت منها القائمة في صورتها الأجنبية ، و قد قام الباحث باختبار مدى مطابقة بيانات العينة لهذا البناء المفترضى ، و الذى أسفرت نتائجه عن تكوين النموذج ، الذى أشارت نتائجه إلى تشبع المكونات التى تم تحديدها على العوامل الثلاثة المفترضة .

و تجدر الإشارة إلى أنه عند اجراء التحليل للتحقق من صدق البناء السابق ، أسفر هذا الإجراء عن ظهور مؤشرات حسن مطابقة غير مرضية ، و لا تعنى اتفاق أمثل للنموذج مع البيانات ، و فى ضوء مؤشرات التعديل Modification indices تم إنتقاء بعض التعديلات المقترحة – التى تتمتع بمنطق نظرى – على النموذج السابق ، و ذلك بإضافة مسارات إليه ، و هى فقدان الفهم للمدخل الاستراتيجى و التنبه إلى متطلبات القياس للمدخل السطحى و مراقبه فعاليه للمدخل العميق إستناداً إلى إشارة ( Biggs , 1993 ) التى سبق الإشارة لها فى مشكله الدراسه و التى تأكدت من خلال نتائج التحليل العاملى الاستكشافى فى الدراسه الحاليه ، وقد تم التوصل الى النموذج التالى



شكل (٤) نموذج التحليل للعامل التوكيدي لقائمة مداخل الدراسة و الأخطاء المعيارية لتقديرات التشبعات موضوعة بين قوسين بجوار التشبعات

و قد تراوحت قيم مربع معامل الارتباط المتعدد بين ( ٠,٨ ) للبحث عن المعنى و ( ٠,٩٩ ) لاستخدام الشواهد مما يؤكد ارتفاع قيم معاملات ثبات المكونات الفرعية للقائمة.

و قد بلغت قيمة مربع كاي ( ٢٣,٧٣ ) بدرجات حرية ( ١٦ ) و مستوى دلالتها ( ٠,٠٩٥ ) ،

كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA ( ٠,٠٥٩ ) وهى أقل من ( ٠,١ ) ، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI ( ٠,٩٦٧ ) أى أنها أكبر من ( ٠,٩ ) ،

و قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI ( ٠,٨٨٨ ) وهى تقترب من الواحد الصحيح ،

و مؤشر المطابقة المعياري NFI ( ٠,٩٨٨ ) أى أنها تقترب من ( ١ ) .

مما يعنى أن هذا النموذج الموضح فى الشكل ( ٤ ) متفق مع البيانات ، و أن المقياس صادق عاملياً.

( عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١٥٥ ، ١٥٦ )

## نتائج الدراسة :

يتناول الباحث فى الجزء التالى نتائج الإجابة عن كل تساؤل من تساؤلات الدراسة موضحاً الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى معالجة البيانات التى تم الحصول عليها ، ثم يلى ذلك مناقشه عامة لنتائج الدراسة .

أولا : نتائج الإجابة عن تساؤلات الدراسة

نتائج الإجابة عن التساؤل الأول :

ينص التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة على " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهي الدافعية و مداخل الطلاب للدراسة ؟ "

و للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية على كل من تصورات التعلم الكمية و الكيفية و الخبرة ( القائمة على الخبرة ) و درجاتهم على كل من توجهي الدافعية الداخلية و الخارجية و درجاتهم على كل من مداخل الدراسة العميق و السطحي اللامبالي والاستراتيجي ، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها الإحصائية

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخلهم للدراسة ( ن = ٢٦٧ )

التصورات الكمية	التصورات الكيفية	التصورات الخبرة	الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية	العميق	الاستراتيجي	السطحي
(١)	(١)	(١)	٠٠,٧٩٧-	٠٠,٧٨٢	٠٠,٥٢٩-	٠٠,١٨٥	٠٠,٢٨٢
	(١)	٠٠,١٢٢-	٠٠,٧٢١	٠٠,٧٢١-	٠٠,٥٢٧	٠٠,٢٢٩-	٠٠,٢٢٥-
		(١)	٠٠,٤٨-	٠٠,٥٨	٠٠,٤٦-	٠٠,١٠٦	٠٠,٩١
			(١)	٠٠,٩٤-	٠٠,٤٣٩	٠٠,١٢٨-	٠٠,٢٢٢-
				(١)	٠٠,٥١٢-	٠٠,١٨٤	٠٠,٢٨٤
					(١)	٠٠,٥٢٩-	٠٠,٥١٧-
						(١)	٠٠,٢٠٧-
							(١)

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق :

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكمية للتعلم و كل من التصورات الكيفية و الخبرة للتعلم و الدافعية الداخلية والمدخل العميق .

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكمية للتعلم و كل من الدافعية الخارجية و المدخل الاستراتيجي و المدخل السطحي اللامبالي .

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكيفية للتعلم و كل من التصورات الخبرية و الدافعية الخارجية و المدخل الاستراتيجي و المدخل السطحي اللامبالي

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التصورات الكيفية للتعلم و كل من الدافعية الداخلية و المدخل العميق

- عدم وجود أى ارتباط دال إحصائيا بين التصورات الخبرية للتعلم و كل من توجهي الدافعية و مدخل الدراسة الثلاثة .

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية الداخلية و كل من الدافعية الخارجية و المدخل السطحي و عند مستوى (٠,٠٥) مع المدخل الاستراتيجي .

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدافعية الداخلية و المدخل العميق عند مستوى (٠,٠١) .

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية الخارجية و المدخل العميق .



- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية الخارجية و كل من المدخل الاستراتيجي و المدخل السطحي .
  - وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المدخل العميق و كل من المدخل الاستراتيجي و المدخل السطحي .
  - وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المدخل الاستراتيجي و المدخل السطحي اللامبالي .
- و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (Rossum & Schenk , 1984) و (مرزوق ، مرزوق ، ١٩٩١ )
- نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني :
- ينص التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة على : " هل التحليل العاملي لتصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ومداخل الدراسة معا يقترح تجمعات بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ؟ "
- و للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لدرجات أفراد العينة الكلية على كل من تصورات التعلم الثلاثة و توجهي الدافعية ومداخل الدراسة الثلاثة ، بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج و التدوير المائل بطريقة بروماكس ، و قد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة (بجذر كامن واحد فأكثر ) تفسر (٨٠,٦٨) من التباين الكلي ، و كانت تشبعات الأبعاد على العوامل كما هو موضح بالجدو التالي :

جدول (١٠) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد المتغيرات الثلاثة بعد التدوير

( ن = ٢٦٧ )

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	قيم الشيوع
التصورات الكمية للتعلم	٠.٨٩			٠.١١٦
التصورات الكيفية للتعلم	٠.٨٧-			٠.٧٩٤
للتصورات الخبرية للتعلم			٠.٩٢	٠.٨٧١
الدافعية للداخلية	٠.٨٩٤-			٠.٨٢٥
الداخلية الخارجية	٠.٩٢٥			٠.٨٧٣
المدخل العميق	٠.٦٧٦-	٠.٥٣١-		٠.٦٨٦
المدخل الاستراتيجى		٠.٩٨٤		٠.٩٦٩
المدخل السطحى اللامبالى	٠.٥٦٨	٠.٣٨١-	٠.٤١٩-	٠.٦٢٢
الجذر الكامن	٤.٠١٧	١.٥٢٢	١.١٦٧	
نسبة التباين العاملة	٥٠.٦٢	١٧.٤٣	١٢.٦٣	

\* تم استبعاد التشعبات التى تقل عن (٠.٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول يربط التصورات الكمية للتعلم مع الدافعية الخارجية و المدخل السطحى اللامبالى ، و قد تشبع عليه تشبعاً سالباً كل من التصورات الكيفية للتعلم و الدافعية الداخلية و المدخل العميق . أما العامل الثانى فقد تشبع عليه تشبع موجب المدخل الاستراتيجى فقط فى حين تشبع عليه تشبع سالب كل من المدخل العميق و المدخل السطحى اللامبالى . و العامل الثالث تشبع عليه التصورات الخبرية للتعلم ، و تشبع عليه تشبع سالب المدخل السطحى اللامبالى .

و تشير هذه النتائج فى مجملها إلى وجود تجمعات بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ، و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Biggs , 1978) و (Hattie & Watkins , 1981) على العينة

الاسترالية (Watkins , و ( Ramsden & Entwistle , 1981 )  
 ( Entwistle , 2000b ) و ( Entwistle , et. al. , 1989 )  
 و تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسات ( Httie & Wastkins , 1981 )  
 على العينة الفلبينية ( Clark , 1986 ) و ( Watkins, 1988 )

### نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث :

ينص التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة على " هل يمكن التنبؤ بمدخل الطلاب للدراسة من خلال تصوراتهم عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ؟ " و للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء تحليل الانحدار المتدرج لتحديد البنى الانحدارية لكل مدخل من مداخل الدراسة الثلاثة على تصورات التعلم و توجهي الدافعية ، لمعرفة إسهام تباين المتغيرات المستقلة في تباين كل مدخل من مداخل الدراسة ، و الجدول التالي يوضح نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بكل من المداخل الثلاثة

٣٢ جدول (١١) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بكل مدخل من مداخل الدراسة

الثلاثة (ن = ٢٦٧)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
المدخل العميق	ثابت الانحدار	٣٠,٢	٤,٨٩		٦,١٩	٠,٠١
	لتصورات الكمية	-٠,٢٩٣	٠,٠٧٨	-٠,٣١٨	٣,٧٧	٠,٠٠١
	لتصورات الكيفية	٠,١٩١	٠,٠٠٦	٠,٢٦٨	٣,١٨	٠,٠٠٢
المدخل السطحي	ثابت الانحدار	١٧,٦٧	٢,٢٨		٦,٢٦	٠,٠٠١
	الدافعية الخارجية	٠,١٦٧	٠,٠٦٩	٠,٢١٨	٢,٤٢	٠,٠٥
	التصورات الكمية	٠,٢٢٨	٠,٠٩٧	٠,٢١٢	٢,٣٦	٠,٠٥
المدخل الاستراتيجي	ثابت الانحدار	٣٥,٠٦	٢,٠١		١٧,٤٤	٠,٠٠١
	لتصورات الكيفية	-٠,١٥٨	٠,٠٤١	-٠,٢٢٩	٣,٨٣٣-	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق

\* بالنسبة للمدخل العميق أن هناك معاملين للانحدار دالين عند مستوى (٠,٠٠١)

و فيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع و منبئاته من المتغيرات المستقلة :

المدخل العميق = ٣٠,٢ - ٠,٢٩٣ × التصورات الكمية + ٠,١٩١ × التصورات الكيفية

ف = ٥٨,٨٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد المصحح = ٠,٣٠٣

\* بالنسبة للمدخل السطحي ان هناك معاملين للانحدار دالين عند مستوى (٠,٠٥)

و فيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع و منبئاته من المتغيرات المستقلة :

المدخل السطحي = ١٧,٦٧ + ٠,١٦٧ × الدافعية الخارجية + ٠,٢٢٨ × التصورات الكمية

ف = ٦,١٣ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد المصحح = ٠,١٥٩

\* بالنسبة للمدخل الاستراتيجي هناك معامل انحدار واحد دال عند مستوى (٠,٠٠١)

و فيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع و منبئاته من المتغيرات المستقلة

المدخل الاستراتيجي = ٣٥,٠٦ - ٠,١٥٨ × التصورات الكيفية



ف = ١٤,٦٩ مستوى الدلالة ( ٠,٠٠١ ) معامل التحديد

المصحح = ٠,٠٤٩

و بشكل عام يتضح من النتائج السابقة ، أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في المدخل العميق من خلال درجاتهم على التصورات الكيفية و عكس درجاتهم على التصورات الكمية ، و يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في المدخل الاستراتيجي من خلال عكس درجاتهم على التصورات الكيفية.

حيث أشارت قيم معامل الانحدار المعياري ( بيتا ) إلى أن أكثر المتغيرات إسهاما في المدخل العميق كان الإسهام السالب للتصورات الكمية ، يليه الإسهام الموجب للتصورات الكيفية ، و عن المدخل السطحي فقد كانت أكثر المتغيرات إسهاما فيه الدافعية الخارجية يليه التصورات الكمية ، أما عن المدخل الاستراتيجي فلا يسهم فيه سوى التصورات الكيفية إسهاما سالباً .

وتؤكد هذه النتائج في مجملها على وجود علاقة تنبؤية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مداخل الدراسة و درجاتهم على تصورات الطلاب عن التعلم و دافعتهم الخارجية .

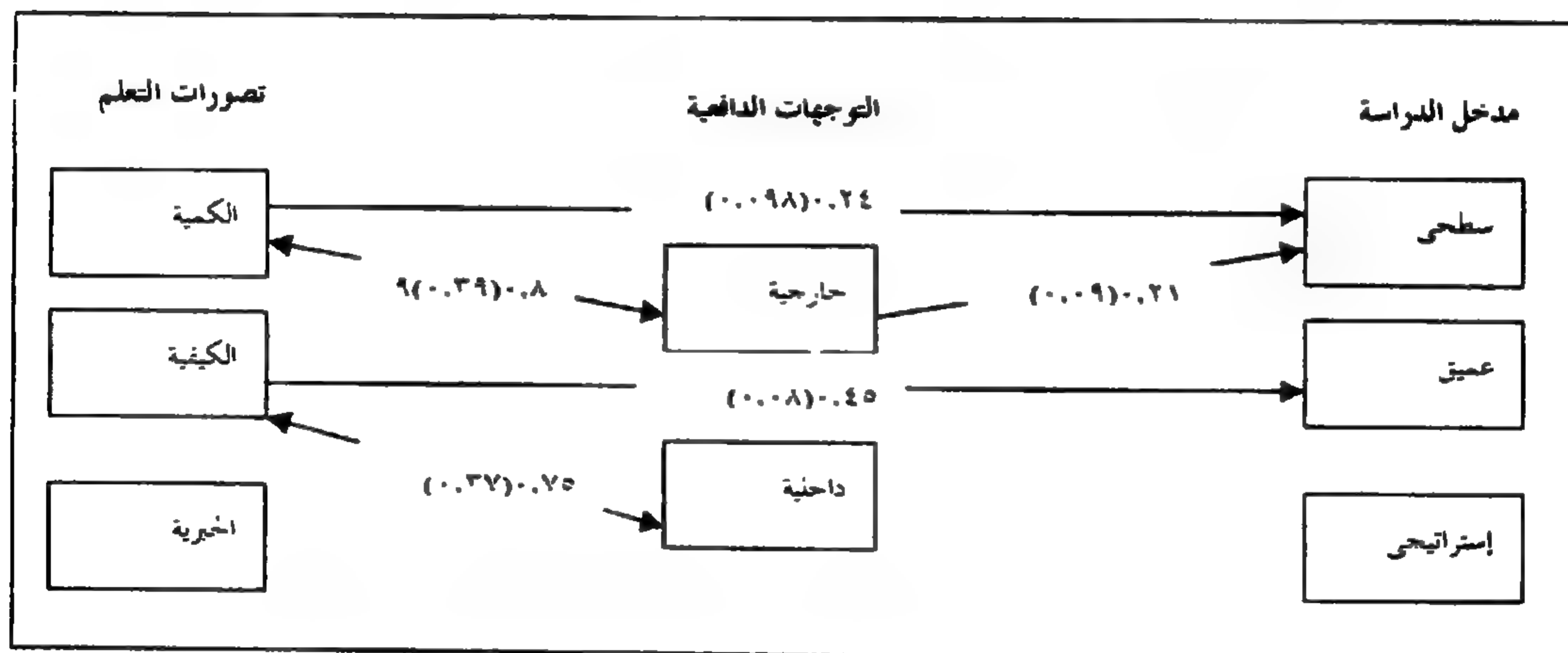
#### نتائج الإجابة عن التساؤل الرابع :

ينص التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة على " ما مدى اتفاق بيانات عينة الدراسة الحالية مع النموذج السببي المقترح ؟ و ما أفضل نموذج سببي يتفق مع بيانات عينة الدراسة الحالية ؟ "

و للإجابة عن هذا التساؤل ، تم استخدام مصفوفة الارتباط الموضحة بجدول ( ٩ ) مع أسلوب تحليل المسار ، حيث استخدمت طريقة الأرجحية maximum likelihood في تقديم معالم النموذج باستخدام برنامج (

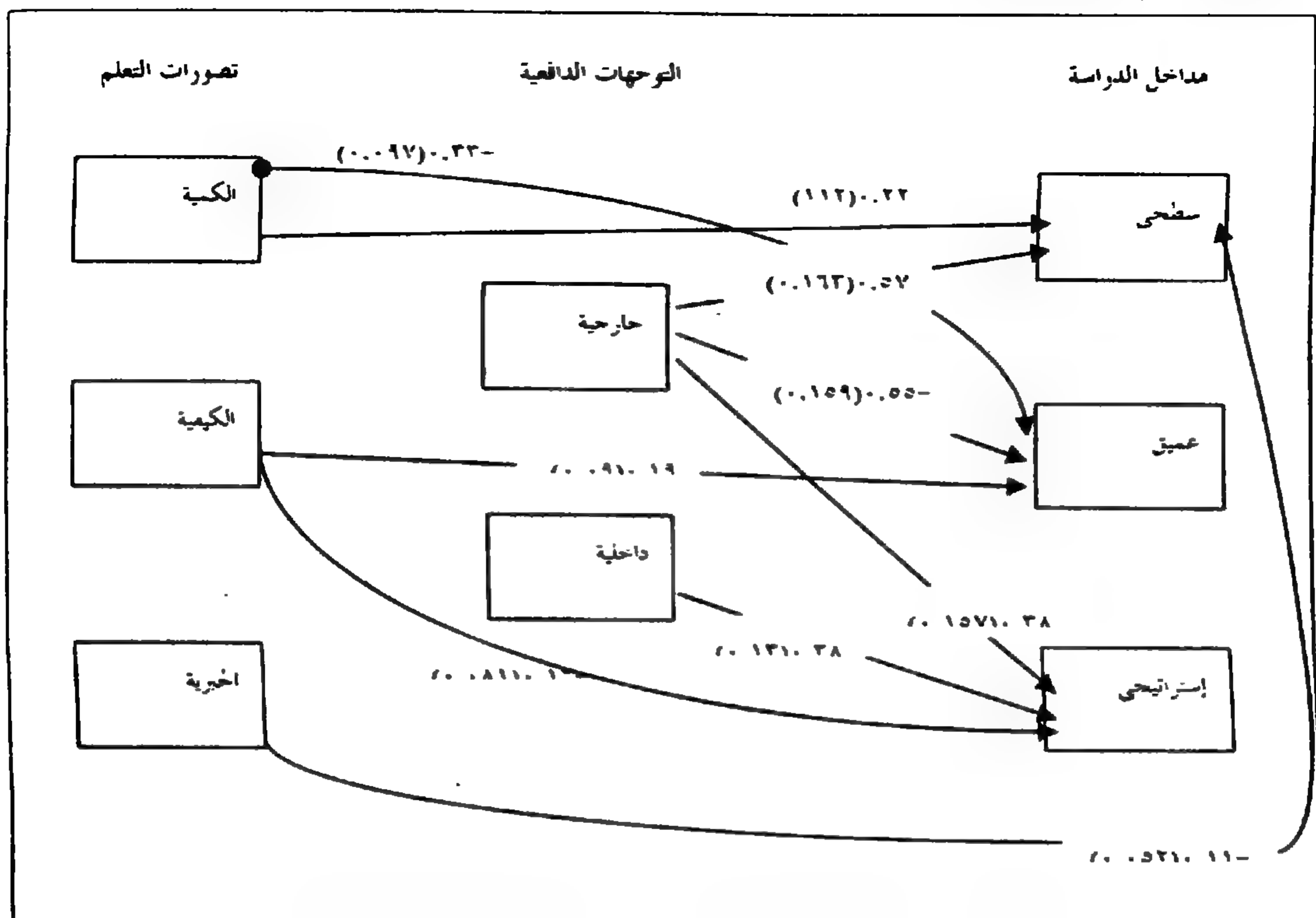


( lisrel 8.71 ، و قد أسفر هذا الإجراء عن ظهور نموذج غير مطابق للبيانات حيث كانت له مؤشرات حسن مطابقة غير مرضية . حيث كانت قيمة مربع كاي (198,92) بدرجات حرية (13) و مستوى دلالة (0,00001) ، كما بلغت قيمة مؤشر جنر متوسط مربعات البواقي RMSEA (0,234) و هي أكبر من (0,1) ، و الشكل التالي يوضح المعاملات المعيارية للبارامترات ( التأثيرات ) الدالة في النموذج المفترض



شكل ( ٥ ) يوضح معاملات المسارات الدالة في النموذج المفترض

و في ضوء مؤشر التعديلات تم إدخال بعض التعديلات على النموذج السابق ، عن طريق إضافة و حذف بعض المسارات التي لها أساس منطقي حتى نتم للتوصل إلى النموذج التالي :



### شكل ( ٦ ) شكل المسار النهائي بمساراته الدالة

و قد بلغت قيمة مربع كاي ( ٦,٩٨٣ ) بدرجات حرية ( ٣ ) و مستوى دلالة = ٠,٠٧٣ ،

كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA ( ٠,٠٧ ) وهي أقل من ( ٠,١ ) ، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI ( ٠,٩٩٤ ) و هي أكبر من ( ٠,٩ ) ، و قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI ( ٠,٩٢٣ ) و هي أكبر من ( ٠,٩ ) ، و مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI ( ٠,٩٩٦ ) يساوي الواحد الصحيح تقريبا .

مما يعنى أن هذا النموذج الموضح فى الشكل (٦) متفق تماما مع بيانات عينة الدراسة .

و بشكل عام يتضح من النموذج السابق التأثير الموجب لتصورات التعلم الكمية على المدخل السطحى و تأثيرها السالب على المدخل العميق ، والتأثير الموجب للتصورات الكيفية للتعلم على المدخل العميق و تأثيرها السالب على المدخل الاستراتيجى ، و التأثير الموجب للدافعية الخارجية على كل من المدخلين السطحى و الاستراتيجى و تأثيرها السالب على المدخل العميق ، وكذلك التأثير الموجب للدافعية الداخلية على المدخل الاستراتيجى ، و التأثير السالب لتصورات التعلم الخبريه على المدخل السطحى . و تتفق هذه النتائج الى حد كبير مع نتائج دراسة (Dart et al , 2000) و تختلف مع نتائج دراسة ( Gravoso et al. , 2002 ) .

### ثانيا مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقات الارتباطية بين تصورات الطلاب عن التعلم ( كمية – كيفية – خبرية ) و توجهاتهم الدافعية (داخلية – خارجية ) و مداخلهم للدراسة ( عميق – سطحى – استراتيجى ) ، و الكشف عن التداخل بين هذه المكونات و تجمعها ، ومدى إسهام كل من تصورات التعلم و توجهى الدافعية فى كل من مداخل الدراسة الثلاثة ، و التحقق من صدق التركيب العلاقى الذى يوضحه النموذج المقترح فيما يتعلق بالعلاقات السببية و اتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة . حيث افترضت الدراسة فى هذا النموذج المقترح وجود ثلاثة تجمعات

بين متغيرات الدراسة . الأول يجمع التصورات الكمية للتعلم مع الدافعية الداخلية مع المدخل السطحي للدراسة ، الثاني يجمع التصورات الكيفية للتعلم مع الدافعية الداخلية مع المدخل العميق للدراسة ، أما الثالث فيجمع التصورات الخبرية للتعلم مع المدخل الاستراتيجي للدراسة ، و سوف تتم مناقشة نتائج الإجابة عن تساؤلات الدراسة على أساس هذه التجمعات المفترضة .

و قد تحدثت مشكلة الدراسة الحالية في أربعة تساؤلات ، كان الأول خاص بالعلاقات الارتباطية بين أبعاد المتغيرات الثلاثة ، و قد أشارت نتائجه إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التصورات الكمية عن التعلم و كل من الدافعية الخارجية و المدخل السطحي و المدخل الاستراتيجي ؛ أي أن الطالب الذي يرى أن التعلم هو عملية تجميع و حفظ للمعلومات و التعرف على كيفية استخدام هذه المعلومات في المواقف التي تستدعي ذلك يغلب عليه تفضيل الأعمال السهلة التي لا تتطلب سوى استرجاع المعلومات أو طرق الاستخدام التي سبق له تجربتها من قبل دونما تحمل لأعباء المخاطرة بمواجهة تحديات قد تتطلب منه جهداً ذهنياً أكثر من مجرد استرجاع معلومات سبق حفظها أو طرق حل أصبحت راسخة في خبرته، كما يميل مثل هؤلاء الطلاب إلى التمتع برضا معلمهم و الاعتماد على إرشاداتهم و اللجوء إليهم دائماً لاكتساب دعمهم و تأييدهم و الحكم على أعمالهم المدرسية مثل الواجبات أو إجاباتهم في الاختبارات ، و طالما أن التعلم — في ضوء هذا التصور الكمي — هو السعي لزيادة كمية المعلومات المخزنة في ذهن الفرد سواء كانت هذه المعلومات عبارة عن حقائق و مبادئ أو كانت طرق لمواجهة المشكلات فمن الطبيعي أن يلجأ أصحاب هذا التصور إلى

تبنى مدخل للدراسة يحقق لهم أهداف هذا التصور بأقل مجهود ممكن ، لذلك يحرصون على التقيد التام بالمحتوى الدراسي فلا داعي مطلقا - في ظل هذا التصور - للاطلاع على مواد أو موضوعات إضافية بل و يكون من الأفضل اللجوء إلى حفظ المواد الدراسية بحقائقها و مفاهيمها مفضلين ذلك على بذل المجهود الذهني في محاولة ربطها و استخلاص المعاني الأساسية فيها ، و من هنا تظهر أهمية الاعتماد على المعلمين كمصدر أساسي للمعرفة و التقييم و مرشد مهم في تنظيم طرق الدراسة لطلابهم و توجيههم إلى الحرص على تحقيق متطلبات القياس ، و بذلك يظهر إلى حد كبير الانسجام بين الاعتقاد ( التصور عن التعلم ) و الدوافع و المدخل المتبنى والذي قد يكون سطحياً أو استراتيجياً ، هذا الانسجام الذي أوضحته هذه النتائج أسهمت في ترسيخه إلى حد كبير الممارسات الجارية في نظامنا التعليمي بما يتضمنه من مشكلات أصبحت بمرور الزمن و كأنها من ثوابت هذا النظام ، فوجود الكتب الخارجية و الدروس الخصوصية بهذه الدرجة من الشيوع تعمل كمرسخت لهذا التجمع بحيث يؤيدان الأنوار المكملة لهؤلاء الطلاب أصحاب هذا التصور فيعملان على احرازهم للنجاح و أحياناً كثيرة للتفوق ، حيث يوفر لهم الكتاب الخارجي جهد الاستخلاص من النصوص الدراسية و يقدم لهم المادة الدراسية بشكل مفهرس لا يحتاج إلا للحفظ الصم بدلا من محاولة الطالب استخلاص عناصر الموضوع الذي يدرسه و مناقشة العلاقة بين شواهد النص الدراسي و استخلاصاته و نقدها ، فأصبح لا داعي لتبنى مثل هذه المواقف الاستنتاجية المجهدة ، و تأتي الامتحانات لتكمل الدور بالتأكيد على استرجاع ما هو معلوم بالضرورة من المحتوى ، و هنا يبرز دور



المدرس الخصوصى فى توجيه الطلاب نحو مستهدفات الاختبار و فى تركيز المعلومات الضرورية فى ذهن المتعلم بالنسق الذى يراه صحيحا و الذى يسلم له الطالب بصحته ، و بذلك يصبح من المنطقى ظهور النتائج الخاصة بالارتباط السالب الدال إحصائياً بين التصورات الكمية للتعلم و كل من الدافعية الداخلية و المدخل العميق فتكتمل الصورة السابقة وضوحاً ، فلماذا يفضل الطلاب أصحاب هذا التصور مواجهة المهام الصعبة المتحدية لقدراتهم ، و لماذا يفضلون العمل باستقلال و الحكم على أعمالهم باستقلال ، و ما قيمة الإحساس الذاتى بالنجاح — كدافع داخلى — طالما أن النجاح الدراسى تم اختزاله إلى درجة على اختبار للاستدعاء أو التعرف ، و ما الداعى للبحث عن المعنى و الربط بين الأفكار المطروحة فى النص و بعضها و بينها وبين المعلومات المخزنة فى بنية المتعلم المعرفية الراهنة ، و طالما أن هناك معينات خارجية تعيد تقديم المحتوى الدراسى و استخلاصاته بصورة مؤهلة للحفظ ، و معلم خصوصى يرشح له ما هو مهم فى مقابل ما هو أقل أهمية أو مستبعد من وجهة نظر واضعى الامتحانات ، الذين عادة ما يسهمون فى تحقيق هذا الانسجام .

وعلى العكس من الصورة السابقة ، تعكس نتائج الارتباطات الموجبة الدالة إحصائياً ارتباط التصورات الكيفية للتعلم مع كل من الدافعية الداخلية والمدخل العميق للوجه الآخر للصورة تماماً ( للتجمع الثانى ) ، فنجد أن الطلاب الذين لديهم اعتقاد بأن التعلم هو فهم المعلومات و تغيير فى الشخص و تطوير فى كفايته الاجتماعية يميلون إلى مواجهة الأعمال الصعبة المتحدية لقدراتهم باستقلال ، و بصرف النظر عن التقدير الخارجى من المعلمين

أو غيرهم ، تلك المواجهة المستقلة تجعله دائماً منقبا باحثاً عن المعنى عن طريق الربط بين الأفكار المطروحة في المادة الدراسية و بين خبراته السابقة ، وناقداً للشواهد و الأدلة المستخدمة في النصوص الدراسية ، و لعلاقة هذه الشواهد بالخلاصة الواردة بالنص .

ولا شك أن مجتمعاتنا الطلابية مازالت تحظى بوجود العديد من النماذج التي تمثل هؤلاء الطلاب الملترمين بمكونات هذا التجمع الثاني ، والذين يشكلون القاطرة التي تقود تقدم هذا المجتمع مستقبلاً في جميع المجالات العلمية و الفكرية ، إلا أن مثل هؤلاء الطلاب قد يعانون من إحباطات وموجات رفض من أغلب عناصر النظام التعليمي خاصة حينما تكون البيئة المدرسية مغلقة ، غير متقبلة لقدرات مثل هؤلاء الطلاب ، و ليس لديها القدرة على استيعاب تطلعاتهم و طموحاتهم ، و أحياناً تتراقر لمثل هؤلاء الطلاب الظروف المساعدة على إبراز نبوغهم بل و تشجيعهم و استثمار مواهبهم بما يعود بالنفع على المجتمع ككل مستقبلاً ، فلا يمكن لأي مجتمع أن يتقدم من دون وجود عدد كبير من المفكرين الناقدين و الباحثين عن المعنى .

هاتان الصورتان المتباينتان لأوضاعنا التعليمية و التي تؤدي كل منها إلى ارتباط أحد تصوري التعلم ( الكمي - الكيفي ) بأحد توجهي الدافعية ( الخارجية - الداخلية ) و أحد مداخل الدراسة ( السطحي أو الاستراتيجي - العميق ) ظهرت بشكل جلي في نتائج التحليل العاملـي لمتغيرات الدراسة ؛ خاصة العامل الأول الذي تشعبت عليه التصورات الكمية و الدافعية الخارجية و المدخل السطحي اللامبالي تشعباً موجباً ، كما تشعبت عليه كل من التصورات الكيفية و الدافعية الداخلية و المدخل العميق تشعباً سالباً

، و كأنه يعكس هذا الديالكتيك التربوي ما بين الواقع السائد و النادر المأمول انتشاره ، و ذلك فى حين يتفرد للعامل الثانى بتشبع موجب واحد للمدخل الاستراتيجى مع تشبعين مبالغين لكل من المدخل العميق و المدخل السطحى هذا التشبع الموجب المنفرد للمدخل الاستراتيجى على هذا العامل يعكس إلى حد كبير قصور كل من تصورات التعلم و التوجهات الدافعية التى تبنتها الدراسة الحالية فى وصف الواقع الجالى بكل تبايناته ، فبالرغم من قدم المدخلين النظريين لكل من المتغيرين ( تصورات التعلم - التوجهات الدافعية ) و عمليات التطوير التى صاحبت كل منهما - و التى سبق عرضها فى الجزء النظرى للدراسة - إلا أنهما ظلا غير قادرين على تقديم أوصاف واقعية شاملة لكل من تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية ، فيبدو أن الطلاب الذين يتبنوا المدخل الاستراتيجى للدراسة و كأنهم ليس لديهم تصور واضح عن التعلم ، و ليس لديهم توجه دافعى محدد ، و ربما يؤكد تشبع التصورات الخبرية للتعلم موجبا بمفردها على العامل الثالث على فشل محاولات تطوير مفهوم التصورات عن التعلم فلم يكن له مردوداً واقعياً - على الأقل فى الدراسة الحالية - فلم يتشبع معه توجه دافعى أو مدخل للدراسة ، وذلك فيما عدا التشبع السالب للمدخل السطحى اللامبالى ، فوجد الشخص الذى لديه قناعة بأن التعلم عملية غير مرتبطة بالزمان أو المكان ، و أن التعلم عملية مهمة لا يجب أن تتوقف مدى الحياة من الصعب عليه أن يتقيد بمحتوى دراسى ، و أن يعتمد على الحفظ للصم ، كما أنه يكون لديه غرض من التعلم ( على العكس من كون فقدان الغرض ؛ أحد مكونات المدخل السطحى اللامبالى).

و لكي تزداد الصورة وضوحاً ، كان من الضروري التحقق من إمكانية التنبؤ بكل من مداخل الدراسة الثلاثة ، و الكشف عن مدى إسهام كل من تصورات التعلم و توجهي الدافعية بكل من مداخل الدراسة ، فأشارت نتائج تحليل الانحدار إلى إمكانية التنبؤ بدرجات المدخل العميق من درجات الطلاب على كل من التصورات الكمية ( بمعامل سالب ) و التصورات الكيفية ( بمعامل موجب ) ، و قد أشارت قيم بيتا إلى ارتفاع نسبة إسهام التصورات الكمية عن التصورات الكيفية ، و في ذلك تأكيد على الصورة السابقة للعلاقة بين التصورات و المداخل ، لكن مع غياب الدور الدافعي ، أما المدخل السطحي فقد أمكن التنبؤ به من خلال درجات الطلاب على كل من الدافعية الخارجية و التصورات الكمية ، و يمكن التنبؤ بالمدخل الاستراتيجي من خلال درجات التصورات الكيفية ، لكن بمعامل سالب مع غياب الدور الدافعي أيضاً ، هذه النتائج بشكل عام تؤكد الاتساق الشديد بين كل من التصورات الكمية عن التعلم ، الدافعية الخارجية و بين تنبؤ الطلاب للمدخل السطحي ( التجمع الأول ) .

و على الرغم من التأكيدات الجزئية التي أضافها تحليل الانحدار للنتائج السابقة الواردة في نتائج الارتباط و التحليل العاملي إلا أنه ينبغي التحقق من العلاقات السببية ، و قد أشارت نتائج تحليل المسار إلى التأثير السببي لكل من التصورات الكمية عن التعلم و الدافعية الخارجية على المدخل السطحي ، و في ذلك تأكيد على التصورات الكمية و الدافعية الخارجية كمسببين لتنبؤ الطلاب للمدخل السطحي ، كما تؤثر التصورات الخبرية تأثيراً سالباً في المدخل السطحي ، أما المدخل العميق يؤثر فيه تأثيراً موجباً التصورات



الكيفية عن التعلم فقط ، و تؤثر فيه كل من التصورات الكمية و الدافعية الخارجية تأثيراً سالباً ، و تؤثر في المدخل الاستراتيجي تأثيراً موجباً الدافعية الداخلية و الخارجية و يؤثر فيه سالباً التصورات الكيفية .

و تشير هذه النتائج إلى التأثير السببي الموجب لكل من التصورات الكمية و الدافعية الخارجية على المدخل السطحي ، مع التأثير السالب للتصورات الخبرية على نفس المدخل ، وفي هذا تأكيد على الاتساق الشديد بين التصورات الكمية و الدافعية الخارجية و المدخل السطحي ، هذا الاتساق أو الانسجام الذي يؤكد و يدعمه المناخ التربوي السائد بمشكلاته التي سبق التعرض لها ، أما المدخل العميق فقد أثرت فيه الدافعية الخارجية و التصورات الكمية تأثيراً سالباً ، و التصورات الكيفية تؤثر فيه تأثيراً موجباً ، و لم يظهر تأثير للدافعية الداخلية عليه ، مما يؤكد أن التجمع الثاني الخاص بالمدخل العميق أقل ثباتاً من التجمع الأول الخاص بالمدخل السطحي ، هذا الانتظام الخاص بالمدخل السطحي يدعمه و تثبته الظروف المجتمعية و الوضع الحالي للمؤسسة التعليمية في مصر .

و أخيراً يظل التأثير الموجب لتوجهي الدافعية على المدخل الاستراتيجي مع التأثير السالب للتصورات الكيفية عليه مكوناً لتركيب مشوه غير واضح المعالم يبدو فيه الطالب المتبنى للمدخل الاستراتيجي شخصاً مدفوعاً للعمل بدوافع متباينة ، و يقوم بتنظيم عمله ، و إدارة وقته ، و ضبط قدراته ؛ لتحقيق إشباع لكافة هذه الدوافع دون أن تكون لديه رؤية محددة عن موضوع التعلم.



## وبعد

أشارت نتائج الأساليب الإحصائية المختلفة المستخدمة في الدراسة الحالية إلى ثبوت التركيب العلاقي ما بين التصورات الكمية عن التعلم و الدافعية الخارجية و المدخل السطحي ، مما يؤكد الدفع المجتمعي و المؤسسي على تثبيت هذا الوضع السيئ للمناخ التعليمي في مصر ، بل و ظهور أوضاع تتبئ بمشكلات أكثر خطورة من الكتب الخارجية ، و الدروس الخصوصية ، و الامتحانات المختلفة ، تتمثل هذه الأوضاع في ميل واضعي المناهج حالياً إلى الاستسلام لهذا الوضع التعليمي المتخلف ، و المناداة بضروره تسطيح المحتويات الدراسية ، و تبسيطها لتناسب المستوى الحالي للطلاب ، فأصبح العرض المفهرس للمواد الدراسية — على الشاكلة التي تقدمها الكتب الخارجية — هو الأمل المنشود لدى واضعي المناهج ، فأصبحت الكتب الخارجية المزمومة قديماً غاية مستقبلية ، فبدلاً من العمل على محاربتها و الارتفاع بمستوى المحتويات الدراسية و طريقة عرضها للمعلومات تعلو الآن أصوات منادية — عن قناعة — بضرورة التبسيط و العرض المباشر الذي لا يستلزم النقد و الاستنتاج ؛ ليزداد الإقبال على الكتب المدرسية ، و يقل على الدروس الخصوصية ، التي تصبح لا حاجة لها ، و يتشبه أصحاب هذه الأصوات العالية بفكرة أن طلابنا لم تعد لديهم القدرة على إعمال العقل و بذل الجهد الذهني في جميع الآراء المختلفة و مناقشتها و الخروج بالاستنتاجات منها ، يدفعهم لذلك الخوف من الشكوى المجتمعية و الطلابية التي كانت تتركز قديماً في الامتحانات فتوسعت و أصبحت تشمل الآن المناهج نفسها ، ناسين أهمية هذا التناول الناقد المنشود للمواد الدراسية على نواتج التعلم المتمثلة

فى الفهم و الآثار الأكثر دوما فى الذاكرة ، و كذلك التأثير الأوضح على بناء شخصيات هؤلاء المتعلمين ، حتى يتخلص نظامنا التعليمى من آفة إنتاج عقول متعصبة أحادية الرؤية تقس الكلمة المكتوبة و المسموعة دون مناقشة أو تفسير .

هذا بالإضافة إلى رفض المجتمع المدرسى — فى أغلب الأحوال — للطلاب الملتزمين بمكونات التجمع الثانى الخاص بالمدخل العميق ، و عدم قدرة العناصر المختلفة للعملية التعليمية و البيئة المدرسية على تحقيق آمالهم وتطلعاتهم فى البحث و الاستقصاء و النقد ، و كذلك عدم التشجيع بل والعقاب الذى قد يعانى منه هؤلاء الطلاب ، مما أدى إلى عدم ثبات التركيب العلقى بين التصورات الكيفية و الدافعية الداخلية و المدخل العميق .

على ذلك ينبغى توجيه الجهد التربوى المؤسسى نحو علاج المشكلات المؤدية لثبوت التجمع الأول و الداعمة له ، و كذلك العمل على تثبيت مكونات المجتمع الثانى و تشجيعها و محاربة الممارسات الضاحدة لها ، و تبنى الطلاب الملتزمين بهذه المكونات ، و إعدادهم بالشكل الذى يجعلهم قادرين على قيادة هذا المجتمع فى المستقبل .

## قائمة المراجع

- ١ عبد الدايم عبد السلام سكران (١٩٩٥) : التوجه الدافعي الداخلي في مقابل التوجه الدافعي الخارجى لدى تلاميذ التعليم العام و الأزهرى . دراسات تربوية ، المجلد العاشر ، الجزء ( ٧٥ ) ، ص ١٤٩ - ٢٠٦ .
- ٢ عزت عبد الحميد (٢٠٠٠) : الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية . الزقازيق دار زاهد القدس .
- ٣ على ماهر خطاب و عبد العاطى الصياد ( ١٩٩٠ ) : التحليل العاظمى التوكيدى للبناء العقلى لعينة من طلاب شرق افريقيا . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، السنة الخامسة ، العدد ١٢ ، ص ص ٧٣ - ١٠١ .
- ٤ مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١) : نوعية الأداء التعليمى و علاقته بمفهوم التعلم و استراتيجيات المعالجة . المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ، ٢-٤ سبتمبر ، ص ص ٤٢٩ - ٤٥٧ . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ٥ وليد كمال القفاص (٢٠٠١) : دراسات فى انثر بولوجيا التعلم . مجلة علم النفس ، العدد ( ٦٠ ) ، السنة ( ١٥ ) ، ص ص ٩٤ - ١٢٠ .
- ٦ وليد كمال القفاص ( ٢٠٠٤ ) : تأثير متطلبات الأسئلة على كل من استراتيجيات التعلم ( فى ضوء تصور باسك ) و مستوى الناتج (دراسة تجريبية) . المؤتمر السنوى الحادى عشر لمركز الإرشاد النفسى - جامعة عين شمس ، ٢٥ - ٢٧ ديسمبر ، ص ص ٦٦٥-٦٩٩ .

- 7- **Biddle , S & Brooke , R. ( 1992 )** : Intrinsic Versus Extrinsic Motivational Orientation in Physical Education and Sport . *Br. J. of Educational Psychology* , 62 , 247 – 256 .
- 8- **Biggs , J. B. ( 1978 )** : Individual and Group Differences in Study Processes . *Br. J. of Educational Psychology* , 48 , 266 – 279 .
- 9- **Biggs , J. B. ( 1985 )** : The Role of Metalearning in Study Processes . *Br. J. of Educational Psychology* , 55 , 185 – 212 .
- 10- **Biggs , J. B. ( 1987 )** : *Student Approaches to Learning* . Hawthorn , Victoria : Australian Council for Educational Research .
- 11- **Biggs , J. B. ( 1993 )** : What do Inventories of Student Processes Really Measure ? A theoretical Review and Clarification . *Br. J. of Educational Psychology* , 63 , 3 – 19 .
- 12- **Biggs , J. ( 1994 )** : Students Learning Research and Theory : Where do we Currently Stand ? In G . Gibbs ( EDs . ) , *Improving Student Learning : Using Research to Improving Student Learning ( PP. 1 – 19)* . England : Oxford Center for Staff Development .
- 13- **Clarc , R. M. ( 1986 )** . Student's Approaches to Studying in an Innovative Medical School : a Crossectional Study . *Br. J. of Educational Psychology* , 56 , 309 – 321 .



- 14- **Dahlgren , L . O . ( 1984 )** : Outcomes of Learning . In F . Marton , D . Hounsell , & N . Entwistle ( EDs.), *the Experience of Learning* . Edinburgh : Scottish University Press .
- 15- **Dart , B. , Burnett , P.,Purdie ,N., Boulton , G., Campbell, J. & Smith , D. ( 2000 )** : Students' Conceptions of Learning , the Classroom Environment , and Approaches to Learning . *The Journal of Educational Research* , 93 , 262 – 270 .
- 16- **Entwistle , N.J. ( 1981 )** : *Styles of Learning and Teaching* . New York : John,Wiley and Sons Ltd .
- 17- **Entwistle N . J . ( 2000 )** : Approaches to Studying and Levels of Understanding . in F. Marton , D . J . , Hounsell , & N . J . Entwistle ( ED. ) , *Higher Education : Handbook of Theory and Research ( vol . xv ) ( PP . 156 – 218 )* New York : Agathon Press .
- 18- **Entwistle , N . J . ( 2000 b )** : Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment : Conceptual Frameworks and Educational Contexts . Retrieved From : [http:// www.ed.ac.uk/etl/publications.html](http://www.ed.ac.uk/etl/publications.html)
- 19- **Entwistle , N.J , Kozaki , B.&Tait , H .( 1989 )** : Pupil's Percetions of school and teachers . II-Relationships with motivation and Approaches to learning . *Br. J. of Educational Psychology*, 59 , 340 – 350 .
- 20- **Entwistle, N., Mccune , V& Hounsell , J ( 2002 )** : *Approaches to studying and Perceptions of University Teaching – Learning Environments : Concepts , Measures and Preliminary Findings* . Edinburgh : Paterson's Lord , Holyrood road .



- 21- **Entwistle , N . J . , McCune , V , & Walker , P . ( 2000 )**  
Conception , Styles and Approaches Within Higher Education : Analytic Abstractions and Everyday Experience . In R . J . Sternberg & L – F . Zhang ( EDs.),  
***Perspectives on Cognitive , Learning , and Thinking Styles*** . Mahwah , N . J . : Lawrence Erlbaum .
- 22- **Entwistle , N . J . , & Ramsden , P . ( 1983 ) .**  
***Understanding Student Learning*** . London : Croom Helm .
- 23- **Fransson, A. (1977):** On qualitative differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic test anxiety on process and outcome. ***Br. J. of Educational Psychology***, Vol. 47, pp. 244 – 257.
- 24- **Gordon , M., Contwell , R.H. & Moore , P . J . ( 1998 ) :**  
Developing Understanding : International Student Explanations of how they learn . ***Paper Presented at the 1998 Australian Association for Research in Education Conference , Adelaide ; December , 1998 .***
- 25- **Gravoso , R.,Pasa , A . E & Mori , T . ( 2002 ) :**  
Influence of students'prior Learning experiences , Learning , Conceptions and Approaches on their Learning outcomes . Retrieved from : **<http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa>** .
- 26- **Harter, S . ( 1978 ) :** Effectance Motivation Reconsidered : Toward a Developmental model . ***Human Development*** , 21 , 34 – 64 .

- 27- **Harter , S. (( 1980 ) . A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom : *Manual . Colorudo : University of Denver .***
- 28- **Harter, S.(1981) . A new Self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the class- room : Motivational components . *Developmental Psychology ,* 17, 300-312.**
- 29- **Harter , S. & Conneell , J . P . ( 1984 ) . A model of children's achievement and related self – perceptions of competence , control , and motivational orientation . in J. G Nicholls ( ED. ) *Advances in Motivation and Achievement : III. The Development of Achievement Motivation , PP. 219 – 250* Greenwich , CT: JAI Press .**
- 30- **Hattie , J & Watkins . D . A . ( 1981 ) : Australian and Filipino Investigations of the Internal Structure of Biggs' New Study Process Questionnaire . *Br. J. of Educational Psychology*, 51 . 241 – 244 .**
- 31- **Kanpper, C. & Cropley, A. (1985): Lifelong Learning and higher Education. London, Groom – Helem.**
- 32- **Lewis, G.B (1994 ) : Tertiary student's knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy . *Higher Education ,* 28 , 387- 402**
- 33- **Marton, F. & Saljo, R. (1976a): On qualitative differences in Learning I- outcome and process. *Br. J. of Educational Psychology*, Vol. 56, pp. 4-11.**
- 34- **Marton, F. & Saljo, R. (1976 b): Learning strategies II- On qualitative difference in Learning. II–outcome as a function of the learner's conception of the task. *Br. J. of Educational Psychology*, VoL. 46, pp. 115 – 127.**

- 35- **Marton ,F. , & Saljo , R . ( 1984 ) :** Approaches to Learning . I-Outcome and Process . *Br. J. of Educational Psychology* , 46 , 4 – 11 .
- 36- **Marton , F . , & Saljo , R . ( 1997 ) .** Approaches to Learning . In F . Marton , D. J . Hounsell , & N . J . Entwistle ( EDs .) *The Experience of Learning ( 2<sup>nd</sup> ed.)* . Edinburgh : Scottish Academic Press .
- 37- **Marton , F . Dall'Alba , G . and Beaty E .(1993) ' Conceptions of Learning ' , International Journal of Education Research , 19 , 277 – 300 .**
- 38- **Mpofu , E . & Oakland , T. ( 2001 ) :** Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial Schools Using Biggs' Learning Process Questionnaire . *South African Journal of Psychol.* , 31 , 20 – 29 .
- 39- **O'Neil , M . J . & Child , D . ( 1984 ) :** Biggs'SPQ : a British Study of its Internal Structure . *Br. J. of Educational Psychology* , 54 , 228 – 234.
- 40- **Pask, G. (1976):** Styles and strategies of learning. *Br. J. of Educational Psychology* , Vol. 46, pp. 128 –148.
- 41- **Purdie , N . , & Hattie , J . ( 1997 ) :** The Dvelopment and Validation of an Instrument to Assess Students ' Conceptions of Learning . *Paper Presented at the 7<sup>th</sup> Conference of the European Association for research in Learning and Instruction , Athens , Greece.*
- 42- **Purdie , N. & Hattie , J . ( 2002 ) :** Assessing Student's Conception of Learning . *Australian Journal of Educ . & Developmental Psychology* , 2 , 17 – 32 .



- 43- **Purdi , N ., Hattie , J., & Douglas , G . ( 1996 ) .** Student Conceptions of Learning and their Use of Self-regulated Learning Strategies : A cross-cultural Comparison . *Journal of Educational Psychology* , 88(1), 87- 100 .
- 44- **Ramsden,P & Entwistle, N.J.(1981).** Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying . *Br. J. of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- 45- **Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984):** The Relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *Br. J. of Educational Psychology*, Vol. 54, pp. 73 – 83.
- 46- **Ryan , R.M & Deci , E . L . ( 2000 ) :** Intrinsic and Extrinsic Motivations : classic Definitions and New Directions . *Contemporary Educational Psychology* , 25 , 54 – 67 .
- 47- **Saljo, R. ( 1979 ) .** Learning in the Learner's Perspective . I . Some common –sense Conceptions . ( *Report 76* ) . *Gothenburg : University of Gothenburg , Departement of Education* .
- 48- **Sevensson, L. (1977):** Learning processes and strategies. III-on qualitative differences in Learning III-study skill and Learning. *Br. J. of Educational Psychology*, Vol. 47, pp. 223 – 243 .

- 49- **Tait , H., Entwistle , N.J. ( 1996 ) .** Identifying students at risk through ineffective study strategies . **Higher Education , 31,97 – 116 .**
- 50- **Tait , H ., Entwistle , N.J., & Mccune , V . ( 1998 ) .** ASSIST : a re-conceptualisation of the Approaches to Studying Inventory . In C . Rust ( ED . ) , **Improving students as learners ( PP . 262 – 271 ) .** Oxford Brookes University , Center for Staff and Learning Development
- 51- **Thomas , P.R., & Bain , J . D .( 1984 ) .** Contextual dependence of learning approaches : the effects of assessments . **Human Learning , 3 , 227 – 240 .**
- 52- **Watkins , D . ( 1982 ) :** Academic Achievement and the Congruence of study Motivation and Strategy . **Br. J. of Educational Psychology, 52 , 260 – 263 .**
- 53- **Watkins , D. ( 1988 ) :** The Motive Strategy Model of Learning Processes some Empirical Findings . **Instructional Science , 17, 159 – 168 .**
- 54- **Watkins , D ., & Hattie , J . ( 1992 ) :** The Motivation – Strategy Congruence Model Revisite . **Contemporary Educational Psychology , 17 , 194 – 198 .**
- 55- **Waugh , R . F . ( 1999 ) :** Approaches to Studying for Students in Higher Education : A Rasch Measurement Model Analysis . **Br. J. of Educational Psychology, 69 (1) , 63 – 79 .**



- 56- **Webster, R( 2002 )** : Learning styles Design : The use of ASSIST for Reflection and Assessment . Retrieved from : [http:// www.ecu.edu.au/conferences/herdsa](http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa) .
- 57- **White , R.W. ( 1959 )** . Motivation reconsidered : the concept of competence . *Psychological Review* , 66 , 297 – 333 .
- 58- **Yuen , Y., Chan , C., & Watkins , D. ( 1994 )** : Classroom Environment and Approaches to Learning : an Investigation of the Actual and Preferred Perceptions of Hong Kong School Students . *Instructional Science* , 22 , 233 – 246

## قائمة تصورات الطلاب عن التعلم

## ( الصورة النهائية )

إعداد ( Purdie &amp; Hattie ( 2002 )

أسم الطالب :- المدرسة :- الفصل :-  
عزيزى الطالب

أمامك مجموعة من العبارات تعكس فكرتك عن التعلم . من فضلك إقرأ كل عبارة بعناية و فكر فى مدى موافقتك أو رفضك لها . حاول أن تستجيب بأمانه و دقه ، و لكن ليس من الضروري أن تستغرق وقت طويل فى قراءة أى عبارة ، ثم ضع علامة ( ) تحت الاستجابة التى توضح درجة موافقتك أو رفضك لكل عبارة .

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض بشدة
١	التعلم يحدث حينما أدرس شئ لم أكن أعرف عنه أى شئ من قبل .					
٢	التعلم هو الحصول على حقائق أكثر كلما أمكن .					
٣	حينما يعطينى شخص ما معلومة جديدة ، أشعر أنني تعلمت .					

التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض بشدة
٤	التعلم يساعده على أن يكون ماهراً .					
٦	حينما يستقر شيء ما في رأسي ، فإنني أعرف أنني حقيقة تعلمته .					
٧	لو أنني تعلمت شيء ما هذا يعني أنني أستطيع تذكر هذه المعلومة حينما أريد في ذلك .					
٨	إنني قادر على تذكر ما تعلمته في أي وقت لاحق .					
٩	إنني حقيقة تعلمت شيء ما حينما أكون قادر على تذكره فيما بعد .					
١٠	حينما اتعلم شيء ما فإنني أعرف كيف أستخدمه في مواقف أخرى					
١١	لو أنني أعرف شيء ما جيداً أستطيع استخدام المعلومة لو الحاجة دعت لذلك					

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض بشدة
١٢	التعلم يعنى عمل وعى بالمعلومه الجديده و طرق إستخدامها					
١٣	أعرف أنني تعلمت شئ ما حينما أستطيع تفسيره لشخص آخر					
١٤	التعلم يعنى إيجاد ما للأشياء التي لها معنى حقيقى					
١٥	التعلم صعب لكن هام					
١٨	التعلم ساعدنى لتوسيع فكرتى فى الحياه					
١٩	التعلم يغير طريقتى فى التفكير					
٢٠	بواسطة التعلم ، أنظر للحياه بطرق جديده					
٢١	التعلم يعنى أننى وجدت طرق جديده للنظر للأشياء					
٢٢	زيادة المعرفه تساعدنى لأصبح شخص أفضل					
٢٣	أستخدم التعلم لتطوير نفسى كشخص					

التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض إلى حد ما	أرفض بشدة
٢٤	حينما أتعلم أعتقد أنني أتغير كشخص					
٢٥	التعلم ضروري لمساعدتي على التحسن كشخص					
٢٦	لا أعتقد أنني سوف أوقف التعلم أبداً					
٢٧	أتعلم كثيراً نتيجة للحديث مع أفراد آخرين					
٢٨	التعلم هو زيادة المعرفة من خلال الخبرة اليومية					
٢٩	التعلم هو معرفة كيف تتفق مع أفراد آخرين					
٣١	التعلم هو تطوير وعي عام لكي تصبح عضو فعال في المجتمع					
٣٢	التعلم هو بناء علاقات جديدة					



## مقياس التوجه الدافعى

## ( الصورة النهائية )

إعداد د/ وليد كمال القفاص

المدرسة:-

الفصل :-

أسم الطالب :-

عزيزى الطالب

تعرض عليك مجموعه من العبارات التى تصف مشاعرك و اتجاهاتك  
و أسلوبك فى التعامل مع المواد الدراسيه و المواقف المدرسيه المختلفه . نرجو  
منك قراءة كل عباره بدقه و تحديد درجة أنطباق كل منها على حالتك .

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادراً	لا تتطبق تماماً
١	أحب العمل الصعب لأنه فيه تحدى لى				
٢	أنتظر درجة المعلم حتى أعرف أن أدانى لم يكن جيد				
٣	أستمتع بمحاوله حل المسائل الصعبه				
٥	أسمى لتعلم الكثير كلما تمكنت من ذلك				
٦	لا أستطيع تقييم أدائى فى اختبار ما حتى بعد الرجوع للكتاب المدرسى				
٧	أقبل على الأعمال الجديده شديده الصعوبه				
٨	أحتاج إلى الرجوع للنتيجه حتى أستطيع الحكم على مدى نجاحى الدراسى				
٩	أحب المواد الدراسيه الصعبه				

التركيب العلاقى واتجاهات التأثير السببية

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادراً	لا تتطبق تماماً
١١	أستمتع بحل الواجب المدرسى الصعب				
١٣	أقبل على حل أسئلة كثيرة لأتعلم طريقة الحل				
١٤	أرى أن المعلم أفضل من يقرر متى نبدأ فى أى موضوع دراسى				
١٥	أهتم بعمل واجبى لأنه يعلمنى أشياء جديدة				
١٦	أرى أن المعلم يجب أن يقرر العمل المطلوب				
١٧	أقرأ أشياء عديدة لأهتمامى بموضوعها				
١٨	أرى أ، ما يقرره المعلم بخصوص عملى المدرسى يكون دائماً مهماً				
١٩	أطرح أسئلة داخل حجرة الدراسة لرغبى فى تعلم أشياء جديدة				
٢٠	أحب تعلم ما يراه المعلم أفضل لى				
٢٢	أتبع رأى المعلم لأعتقدى أنه صحيح دائماً				
٢٣	أذاكر جيداً رغبة فى التعلم				
٢٤	أعتقد أن ما يقوله المعلم صحيح دائماً				
٢٥	أحب الوصول إلى إجابة أى سؤال بنفسى				
٢٦	أحب أن يساعدنى المعلم فى إنجاز الواجب المدرسى				

الجزء الثاني (٤)

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادرأ	لا تتطبق تماماً
٢٧	عندما أخطأ أحاول أن أصل للحل الصحيح بنفسي				
٢٨	أحب أن أخبرني المعلم كيفية أداء المهام الدراسية				
٢٩	أحاول حل أي مشكله بنفسي				
٣٠	أحب أن يساعدني المعلم في تحديد ما سوف أفعله في الدرس القادم				
٣١	أخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم				
٣٢	أجأ للمعلم عندما أجد صعوبة في حل أي مشكله				
٣٣	أحاول أداء المهام الدراسية بنفسي				
٣٤	لا أحاول حل أي سؤال بنفسي بل أسأل المعلم عن كيفية الحل الصحيح				
٣٥	أحب أداء الواجب المدرسي بدون مساعده				
٣٦	أحب أن أخبرني المعلم الإجابة الصحيحه عن أي سؤال				
٣٧	أعتقد أن أفكارى الخاصه تكون أحياناً أفضل مما يقوله المعلم				
٣٨	أذاكر جيداً لأحصل على درجات مرتفعه				
٣٩	لا أتبع رأى المعلم دائماً لأن لى رأى خاص				

التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

م	العبارات	تتطبق تماماً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادراً	لا تتطبق تماماً
٤٠	أشارك في مشروعات إضافية لأحصل على أعلى الدرجات				
٤١	أحب تعلم الأشياء التي أرى أنها مهمة لي				
٤٢	أطرح أسئلة داخل حجرة الدراسة لألفت نظر المعلم				
٤٣	أرى أن ما أقرره بالنسبة لعملى المدرسى يكون أكثر أهمية مما يقرره المعلم				
٤٤	أقرأ الأشياء التي يطلب المعلم قراءتها				
٤٥	أرى أنه يجب أن يكون لى رأى فيما أدرسه و فى طريقة دراسته				
٤٦	أقوم بعمل الواجب لأن المعلم يطلب ذلك				
٤٧	من الأفضل أن يقرر الطلاب متى يبدأون فى أى موضوع دراسى				
٤٨	أقبل على حل الأسئلة التي أكلف بها				
٤٩	أعرف أخطأتى بدون مراجعته المعلم				
٥٠	لا أحب الواجب المدرسى الصعب لأنه يجهدنى				
٥١	أستطيع تحديد مستوى بدون الرجوع إلى درجات الإمتحان				
٥٢	أحب المواد الدراسية السهلة				
٥٣	يمكننى الحكم على مدى نجاحى الدراسى بدون الرجوع للنتيجة				

٣	العبارات	تطبيق تماماً	تطبيق أحياناً	تطبيق نادرأ	لا تطبيق تماماً
٥٤	أقبل على المهام الصعبة فقط				
٥٥	أستطيع تقييم أدائي في الإمتحان بدون مراجعته مع أحد				
٥٦	أكتفى بتعلم ما أدرسه فقط				
٥٧	أعرف مستوى أدائي قبل أن يخبرني المعلم				
٥٨	لا أسعى لحل الأسئلة الصعبة				
٥٩	أعرف أنني لم أقدم أفضل ما عندي في الإمتحان				
٦٠	أحب العمل السهل				



## قائمة مداخل و مهارات الدراسة لدى الطلاب

### ( الصورة النهائية )

Entwistle 2000

إعداد

المدرسه :-

الفصل :-

أسم الطالب :-

عزيزى الطالب

فيما يلى عدد من العبارات التى تتناول مداخل أو طرق تعاملبك مع المواد الدراسيه أثناء المذاكرة و فى الفصل الدراسى . و المطلوب منك قراءة كل عباره بأهتمام و تحديد درجة موافقتك عليها بوضع علامه ( / ) أمام العباره تحت الاختيار المناسب .

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٢	عندما أعمل فى درس مقرر ، أضع فى رأسى كيف أترك أنطباع جيد فى ذهن المعلم .					
٣	غالباً أجد نفسى فى حيره ، هل العمل الذى أقوم به الان مهم فعلاً ام لا .					
٥	أنظم وقت دراستى بعنايه لأستخدمه الاستخدام الامثل .					
٦	أجد أننى أركز فقط على حفظ كم كبير مما أتعلمه .					
٧	أراجع بعنايه العمل الذى أنجزته للتحقق من كونه مفهوماً و منطقياً .					

الجزء الثاني (٤)

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٨	أنظر بعنايه للمبررات الواردة بالنصر و أحاول التوصل إلى ملخصي الخاصر لما درسته .					
٩	أحاول أن أربط الأفكار الموجوده فى هذا الموضوع بالأفكار الموجوده فى موضوعات أو مقررات أخرى كلما أمكن ذلك .					
١٠	أميل إلى قراءة القليل جداً الذى يكفى لمجرد النجاح .					
١٢	أنظر بعنايه لتعليقات المعلم على الدرس حتى يمكن إحراز درجات مرتفعه فيما بعد .					
١٣	لا داعى للأستمرار فى مذاكرة هذا الموضوع حتى إذا كان العمل ممتع و مهم .					
١٤	حينما أقرأ مقال أو كتاب ، أحاول أن أستخلص لنفسي ما الذى يعنيه المؤلف .					
١٥	أكون بارع عند أداء عمل يتطلب منى ذلك .					
١٦	كثيراً من الموضوعات التى أدرسها ليس لها معنى .					

التركيب العلاقي واتجاهات التأثير السببية

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
١٧	أعتقد أنه لتحقيق ما أريه من هذا المقرر يجب أن أذاكره بتركيز شديد					
١٨	حينما أدرس موضوع جديد ، أحاول ملاحظة كيف تجمعت الأفكار معاً في ذهني					
١٩	عادة أجد نفسي أتساءل عن أشياء سمعتها في محاضره أو قرأتها في كتب					
٢٠	أركز أثناء التعلم فقط لأن هذه المعلومات ضروريه للنجاح					
٢١	أجيد عند متابعة بعض القراءات التي أقرحها الأستاذ					
٢٢	أضع في رأسي من يحصل درجات مرتفعه و ما الذي يعمله ليكون كذلك					
٢٣	حينما أعود للوراء ، أندش لماذا قررت الحضور إلى هنا					
٢٤	حينما أقرأ أتوقف من وقت لوقت للتفكير فيما أحاول تعلمه مما أقرأ					
٢٥	أعمل بطريقه مفيده خلال الفصل الدراسي ، بدلاً من ترك الماده الدراسيه بدون مذاكره للحظات الأخيره					

الجزء الثاني (٤)

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٢٦	لا أكون متأكد من الأشياء الهامة في الدرس لذلك أحاول حفظها كلها إذا تمكنت					
٢٨	قبل بداية الإجابة على أسئلة الامتحان ، أفكر أولاً في أفضل طريقه للإجابة الصحيحة					
٢٩	حينما أقرأ ، أختبر التفاصيل بعناية لأرى كيف تتطابق مع ما أعتقد					
٣٠	أهين مذكرتي فقط أو تماماً لتحقيق ما أرى أنه مطلوب للامتحان					
٣١	عاده أخطط لمذاكرة الأسبوع مقدماً ، سواء على ورقه أو في رأسي					
٣٢	أنتبه بشده لما يقوله المحاضر لأعتقد بأهميته وتركيزه					
٣٣	أنا لست حقيقه مهتم بهذا المقرر ، لكن أذاكره لأسباب أخرى					
٣٤	قبل حل المشكله أو التمرين ، أولاً أحاول مذاكرة الدرس المرتبط به .					
٣٥	عموماً أستهلك وقتي بشكل جيد لثناء اليوم					
٣٦	عاده لأفهم الأشياء التي أحفظها					

التركيب العلاقى واتجاهات التأثير السببية

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	أرفض إلى حد ما	أرفض
٣٧	أحب التمسك بالأفكار التى برأسى حتى لو أنها لا تقنعنى					
٣٩	من الضرورى لى ، أن أكون قادراً على متابعة البرهان ، أو رؤيه مبررات الأشياء					
٤٠	أحب أن أقرأ بدقه ماذا أفعل فى المقالات و الامتحانات الأخرى .					





المؤسسة العربية للإستشارات العلمية  
وتنمية الموارد البشرية  
(ASCHRD)

---

عنوان المراسلة: شقة رقم (١) ٣٣ شارع د. محمد مندور المتفرع  
من شارع الطيران مدينة نصر- القاهرة.

ت- فاكس : ٢٤٠١٤٣٨٩ محمول ٠١٢/١١٨٣٨٠١ – ٠١٢/٣٥٧٧١٤٩

Email : [essam\\_616@yahoo.com](mailto:essam_616@yahoo.com)

[aschrd@yahoo.com](mailto:aschrd@yahoo.com)















المؤسسة العربية للإستشارات العلمية  
وتنمية الموارد البشرية



**MODERN BOOKSHOP**

**FEKRA DESIGN**  
0124009076

Bibliotheca Alexandrina



0797629